

**O ENSINO DA COMPREENSÃO TEXTUAL
NA CONTEMPORANEIDADE:
UM OLHAR SOBRE A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA**²⁰

Silvio Profirio da Silva (UFPB)

profirio.silvio@bol.com.br

Francisco Ernandes Braga de Souza (UFPB)

fernansb@bol.com.br

Luís Carlos Cipriano (UFPB)

luis_ufpb2015@yahoo.com.br

Josete Marinho de Lucena (UFPB)

josetemarinho.ufpb@gmail.com

RESUMO

Consoante Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), a propalação dos artefatos da informática e da tecnologia deflagrou um amplo contingente de alterações na construção informacional. A composição textual dá-se não só através de signos alfabéticos, como também de um vasto contingente de elementos textual-discursivos provenientes do plano visual. Com isso, o conceito de texto modificou-se consideravelmente e não se refere somente ao código verbal escrito. Hoje, o texto é algo multimodal, o que abrange múltiplas semioses. Para Angela Paiva Dionísio (2007), o documento multimodal consiste numa prática de construção textual viabilizada pela mobilização de diferenciadas formas de representação. Isso tem viabilizado a efetivação de novos formatos de leitura. Ancorados em Antunes (2009), Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006), Maria da Graça Ferreira da Costa Val (2004), Angela Paiva Dionísio (2007), Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), entre outros, este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão textual pautada em textos multimodais. Ou seja, como o caráter multimodal acarreta subsídios, para a efetividade de novos formatos de leitura. Decorrente disso, pretendemos: (I) refletir sobre as transformações no fazer pedagógico no que concerne ao ensino e aprendizagem da leitura; (II) conhecer as mais recentes orientações didáticas tocantes ao ensino dessa habilidade linguística.

Palavras-chave:

Informática. Multimodalidade de textos. Ensino. Compreensão leitora.

1. Introdução

O presente trabalho versa a respeito da multimodalidade discursiva

²⁰ Uma versão deste trabalho foi apresentada no IX Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura – SELIMEL.

va, canalizando seus efeitos para as práticas de leitura e de compreensão de texto. Dizendo de outra forma, como os textos multimodais e seus elementos constitutivos fomentam modificações nos atos de ler, compreender e interpretar textos. Há, atualmente, um grande leque de autores que versam sobre a multimodalidade discursiva e textual, com foco nas práticas de leitura. São exemplos ilustrativos dessa perspectiva: Angela Paiva Dionísio (2007) e (2011), Andréa Silva Moraes (2007), Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), Silvio Porfírio da Silva (2014), Flávia Felipe Silvino (2012) etc.

Consoante Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (2015), no final da década de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* incitam a viabilização de novas práticas pedagógicas referentes ao ensino do componente curricular de língua portuguesa. A partir desse documento oficial, o componente curricular passa a primar pelo ato de refletir a respeito das condições de produção da linguagem, recorrendo, para isso, ao texto. Este, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, conquista a posição/ status de “*Objeto precípua de ensino da língua*” (GERHARDT, 2015, p. 232), tendo, para tal, os subsídios dos gêneros discursivos. Tal posição é corroborada por Carmi Ferraz Santos (2002a),

Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafo-motriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual. Desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de prestígio e nomenclaturas Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos. (SANTOS, 2002a, p. 30-31)

De acordo com Alba Helena Fernandes Caldas (2009), os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* incitam a desestabilização das práticas pedagógicas de ensino da leitura fundamentadas na decodificação de elementos gráficos (leia-se letras, palavras e frases). Até então, as práticas pedagógicas relativas a essa habilidade linguística

primavam pela decodificação da modalidade escrita da linguagem. Tal prática fazia com que o alunado simplesmente reproduzisse automática e mecanicamente aquilo que estava expresso na superfície textual, dissociando, assim, a compreensão e a interpretação textual. Esse documento instiga, portanto, o ato de ultrapassar concepções e práticas vetustas tocantes aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura.

Na ótica de Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), a propalação dos artefatos da informática e da tecnologia tem carreado alterações e modificações na construção da informação. Dizendo de outro modo, em face da propagação desses recursos informáticos e tecnológicos, a composição (leia-se construção) textual dar-se-á não apenas por intermédio de signos alfabéticos (escrita), mas, sobretudo, através de uma ampla quantidade de elementos textual-discursivos vindos do plano visual. Remetemo-nos, aqui, à imagem. Tudo isso tem ensejado novos formatos de leitura e de escrita.

Na contemporaneidade, o conceito de texto alterou-se consideravelmente e não diz respeito somente ao código verbal escrito. Hoje, há textos construídos mediante distintas e diferenciadas formas da linguagem, escrita, oral, visual etc. Em outras palavras, não existe apenas o texto escrito. Há, também, o texto oral/falado, o texto visual e o texto multimodal. Com isso, as práticas de leitura têm adquirido novos formatos.

Os recursos imagéticos e visuais possibilitam, assim, ultrapassar a perspectiva frasal do texto. De acordo com Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), atualmente, a composição textual (leia-se construção do texto) não faz uso apenas de elementos alfabéticos (letras, palavras, sílabas e frases). Pelo contrário, nos dias atuais, a construção textual está indelevelmente marcada pela utilização de recursos imagéticos. Não se trata de uma postura dicotômica, mas de uma perspectiva de junção/ união de diferenciadas semioses. Dentro dessa perspectiva, elementos alfabéticos e imagéticos passam a fazer parte da composição textual.

Com isso, o conceito de texto modificou-se consideravelmente e não se refere somente ao código verbal escrito. Hoje, o texto é algo multimodal, o que abrange múltiplas semioses. Para Angela Paiva Dionísio (2007), o documento multimodal consiste numa prática de construção textual viabilizada pela mobilização de diferenciadas formas de representação. Isso tem viabilizado a efetivação de novos formatos de leitura.

As informações construídas com bases em recursos multimodais possibilitam uma nova forma de ler, que vai além dos signos alfabéticos

(letras, palavras e frases). A imagem, as formas, os formatos, a disposição, enfim, os múltiplos aspectos atinentes à materialização do texto consistem em elementos que agem na compreensão textual.

Ancorados em Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006), Maria da Graça Ferreira da Costa Val (2004), Angela Paiva Dionísio (2007), Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), entre outros, este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão textual pautada em textos multimodais. Ou seja, como o caráter multimodal potencializa subsídios, para a efervescência de novos formatos de leitura. Decorrente disso, pretendemos: (I) refletir sobre as transformações no fazer pedagógico no que concerne ao ensino e aprendizagem da leitura; (II) conhecer as mais recentes orientações didáticas tocantes ao ensino dessa habilidade linguística. Para tal, fazemos uso da revisão de literatura, recorrendo a autores da linguística aplicada, da linguística textual e da pedagogia.

2. *A leitura do texto multimodal na aula de Língua Portuguesa: um levantamento teórico*

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006) fazem uma detalhada abordagem acerca de como têm sido desenvolvidas as práticas pedagógicas de ensino da leitura. Recorrendo a um caráter histórico, as autoras mostram as principais tendências paradigmáticas relativas aos processos de ensino e de aprendizagem dessa habilidade linguística. Inicialmente, as autoras suscitam que as práticas pedagógicas de ensino da leitura estavam alicerçadas na decodificação e na decifração da modalidade escrita da linguagem. Para tal, as cartilhas do abc e os textos da esfera literária eram tomados como recursos didáticos, a partir dos quais eram realizadas atividades com foco em elementos silábicos (Ba, Ca, Da, Fa, Ga etc.), extração e reescrita/reprodução de trechos e análises gramaticas de natureza morfossintática. A decodificação e a decifração do código escrito da língua granjearam/conquistaram um amplo relevo, nas práticas pedagógicas presentes no âmbito educacional brasileiro. Tal postura é ratificada por Eliana Borges Correia de Albuquerque (2006).

No norte da tendência tradicional de ensino, a prática pedagógica de ensino da leitura estava apoiada na decodificação de elementos verbais escritos e expressos na superfície textual. Dito de outro modo, sob

os respaldos dessas tendências tradicionais de ensino, no ato de ensinar a ler, prevalecia a decodificação de conteúdos informacionais expressos em pequenas passagens e pedaços de textos (SANTOS, 2002b). É válido ressaltarmos que, sob essa ótica tradicional de ensino da leitura, eram abolidas as informações implícitas e subjacentes aos textos – *os não-ditos* do texto -, o que dava primazia apenas àquilo que estava escrito e expresso na construção superficial do texto, conforme apontam Silvio Porfírio da Silva e Tatiana Simões e Luna (2013).

O ensino da leitura incutia, ainda, nas rotinas educacionais, práticas de ensino ancoradas na reprodução mecânica de signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases). Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006) e Eliana Borges Correia de Albuquerque e Marília de Lucena Coutinho (2006) demonstram que, sob esse viés tradicional de ensino da leitura, predominavam atividades pedagógicas canalizadas e focadas nas ações de identificar informações, assim como em extrair e reescrever conteúdos informativos do texto. Conteúdos estes explícitos na superfície textual, dissipando, dessa maneira, as entrelinhas textuais. Os autores supracitados evidenciam que havia, também, abordagens tendentes à morfossintaxe e à metalinguagem. Em outras palavras, as atividades pedagógicas de leitura estavam propensas a analisar e classificar palavras, segundo aspectos gramaticais. O texto adquire, nesse sentido, o predicamento de *Pretexto*.

No dizer de Alba Helena Fernandes Caldas (2009), nos anos 70, a leitura é tomada como pauta de debate. O objetivo disso era abolir a visão tradicional de leitura alicerçada em práticas mecânicas de repetição e de reprodução, bem como na decodificação de signos. Nesses debates, os postulados da psicolinguística dão contributos, no sentido de registrar as práticas cognitivas mobilizadas durante o ato de ler. Nessa época, as teorizações linguísticas tomavam como objeto de estudo a estrutura do sistema linguístico. Com isso, os estudos linguísticos – linguística estruturalista – focavam na dimensão semântica das palavras e, em especial, na dimensão frasal. O que alicerçava a promoção de práticas de leitura voltadas à decodificação de textos da modalidade escrita da linguagem.

Segundo Alba Helena Fernandes Caldas (2009) postula que, nos anos 80, a linguística, a linguística aplicada e a psicologia da aprendizagem alavancam as discussões a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, O que aniquila a perspectiva de leitura alicerçada na decodificação de conteúdos e informações. Nessa perspectiva, nos anos 80, as teorizações linguísticas – análise do discurs-

so, linguística de texto, pragmática, psicolinguística etc. - vão propalar um amplo contingente de paradigmas, que vão deflagrar mutações nas práticas pedagógicas tocantes à leitura. Sobre tal questão, Eliana Borges Correia de Albuquerque (2006) evidencia que,

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – linguística, sociolinguística, psicolinguística, pragmática, análise do discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las como prática social. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21)

Entre esse grande leque de campos do saber que faculta a promoção de referenciais teóricos em prol dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura, aqui, concedemos destaque para os fundamentos teóricos trazidos pelas *teorias do texto* [leia-se *linguística de texto e/ou linguística textual*]. No terreno dos referenciais formulados pela linguística de texto, está uma nova conceituação de texto calcada na interação e no sentido. Ou seja, o texto como *unidade de sentido*.

No entanto, esse viés da interação e do sentido não remete apenas ao texto, mas também se reflete sobre a leitura. interlocação e sentido serão termos que passarão a definir a leitura. Consoante Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), a leitura vai adquirir a categoria de *prática de construção e/ ou produção de sentido*. Para efetivação de tal prática, desponta um vasto contingente de estratégias de caráter linguístico e cognitivo, por parte do leitor. Há, ainda, o uso dos saberes desse leitor (saberes linguísticos, enciclopédicos e textuais). Essa junção de elementos vai viabilizar a promoção da atribuição/ produção de sentido diante do texto. Tal postura é ratificada pelos autores mencionados a seguir: Eliana Borges Correia de Albuquerque (2006), Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006), Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias (2004, 2005), Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Santos (2002b), Silvio Porfirio da Silva (2014), Silvio Porfirio da Silva e Tatiana Simões e Tatiana Simões e Luna (2013).

De acordo com Roseli Gonçalves do Nascimento et al. (2011),

nos dias de hoje, a construção textual é advinda de um conglomerado de elementos de natureza diferenciada. Além dos elementos e signos verbais, há um amplo e diversificado contingente de elementos provenientes do plano visual, que podem ser empregados na composição textual. Tal postura erradica a concepção de texto enquanto escrita.

Consoante Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2007), a propalação dos artefatos tecnológicos tem instigado modificações nas práticas de leitura. Isso se dá devido à inserção de novos elementos textual-discursivos nos sítios virtuais, como, por exemplo, animações, arquivos sonoros (sons), arquivos de vídeos, cores, recursos imagéticos e, acima de tudo, hiperlinks. A inclusão de tais elementos tem dissipado a perspectiva linear de leitura, típica dos materiais impresso. Diante desse contexto, atualmente, há um amplo contingente de documentos multimodais alicerçados em um conglomerado de diferenciadas semioses.

Angela Paiva Dionísio (2007) postula que a multimodalidade discursiva acontece, quando ocorre a mobilização de distintas e diferenciadas formas de representação. Nas palavras da autora, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). A combinação dessas distintas formas de representação viabiliza a materialização da multimodalidade discursiva. Diante desse quadro, a escrita não está mais desvinculada e separada da imagem. Pelo contrário, ambas estão vinculadas. Uma articulada com a outra. Essa mescla de registros da linguagem (verbal e visual) faz com que o texto se torne multimodal ou multissemiótico.

Nos dias atuais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e outros documentos oficiais fomentam a efetivação de novas práticas pedagógicas de ensino da leitura. Práticas estas calcadas nos gêneros discursivos, bem como na promoção de um número significativo de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, tais como: *antecipação, inferência, paráfrase, seleção* etc. O objetivo disso é formar leitores competentes, os quais consigam ler, compreender e interpretar múltiplos e diversificados textos alicerçados na multiplicidade de registros da linguagem. Isso tem, continuamente, dissipado as marcas das práticas pedagógicas alicerçadas na decodificação de fragmentos de textos. Isto é, a decodificação da modalidade escrita da linguagem.

Para Begma Tavares Barbosa (2012), hoje, nas práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa, existe a incumbência de formar leito-

res competentes com fins a potencializar habilidades e competências, em prol da construção de conhecimentos e saberes atinentes à diversidade de registros da linguagem e à variedade de textos (textos advindos da esfera literária ou não). Dizendo de outra forma, nos dias atuais, há a necessidade de formar leitores que consigam ler, compreender e interpretar textos advindos de diversificadas esferas sociais, bem como textos alicerçados na multiplicidade de variedades e formas da linguagem (escrita, oral e visual).

Como tarefa central da disciplina língua portuguesa a formação de leitores, que deve incluir um conjunto de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e que incluem o domínio de conhecimentos sobre a linguagem e sobre os textos - literários e não literários - que auxiliam os processos de construção de sentidos. (BARBOSA, 2012, p. 1)

Alba Helena Fernandes Caldas (2009) adere à perspectiva trazida pela autora, defendendo que a prática pedagógica de ensino da leitura deve ter como intento a formação de leitores competentes. Ser um leitor competente, na sociedade contemporânea, equivale a produzir sentido ativamente perante os textos, fazendo utilização dos seus conhecimentos e saberes, bem como da sua cognição. Tais saberes remetem ao âmbito linguístico (aquilo que o leitor sabe sobre léxico e gramática normativa, enfim, todos os seus saberes lexicais e morfossintáticos), ao âmbito social (aquilo que o leitor sabe acerca da sua realidade circundante e do mundo) e ao âmbito textual (aquilo que o leitor sabe sobre tipologias e gêneros discursivos). Quanto à cognição, remetemo-nos às práticas cognitivas e metacognitivas traçadas pelo leitor. Tudo isso está em sintonia com Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), Carmi Ferraz Santos (2002), Silvio Porfírio da Silva e Tatiana Simões e Luna (2013), Silvio Porfírio da Silva (2014) etc.

Formar um leitor competente, na atual sociedade, equivale a potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências ler, compreender e identificar os ditos e os não-ditos dispostos na materialidade textual, fazendo uso dos seus saberes (leia-se conhecimentos prévios) e das inferências, estabelecendo elos de ligação com textos já lidos e com os textos a serem lidos posteriormente (CALDAS, 2009). Esse consiste no objeto de ensino da leitura na sociedade da contemporaneidade.

Nesse sentido, a aplicação dos textos multimodais às práticas pedagógicas de ensino da leitura deflagra uma nova forma de ler calcada em elementos textual-discursivos, que extrapolam a modalidade escrita

da língua. Dizendo de outro modo, a atribuição e a elaboração de sentidos face o texto não é um processo que se limita a elementos alfabéticos. Pelo contrário, abrange e engloba um amplo leque de semioses. A adesão aos recursos multimodais na composição do texto tem, portanto, facultado a ampliação das potencialidades de produção e, acima de tudo, de compreensão textual, como postulam Silvio Porfirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luis Carlos Cipriano (2015).

3. Considerações finais

Em face do texto multimodal, despontam novas habilidades de leitura e compreensão de texto. Ora, o leitor não vai só construir sentido da forma mais convencional, isto é, atentando para letras, palavras, frases e parágrafos. Aqui, o texto verbal é relevante, mas há outros elementos que corroboram para a construção de sentidos face o texto. Aludimos, nesse ponto, ao formato das letras, ao tamanho, às cores, à maneira como ela está disposta na materialidade textual etc. Isso não implica deixar de lado os signos verbais escritos, mas de considerar também outros elementos advindos do campo visual. Tudo isso deflagra um novo formato de leitura. Nesse novo formato de leitura, os elementos semiótico-discursivos adquirem um papel no ato de compreender textos.

Por fim, recorremos a Begma Tavares Barbosa (2012) para ratificar que a prática pedagógica de ensino da leitura deve ter como desígnio formar sujeitos que tenham o potencial de ler, compreender e interpretar textos materializados por diferenciadas esferas sociais – literária e não-literária -, bem como interagir com gêneros discursivos assentados nos diferenciados registros da linguagem. Entre os quais, destacamos, aqui, os textos multimodais. Assim, para formar leitores competentes e proficientes, é necessário colocar em relevo o amplo leque de recursos linguísticos e discursivos, que podem ser mobilizados na composição textual. Esse deve ser o foco do ensino dessa habilidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: _____. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Begma Tavares. Língua e literatura em práticas de formação de leitores. In: *Anais do SIELP*, vol. 2, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_043.pdf>. Acesso em: 01-11-2015.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: ____; _____. (Orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 19-09-2015.

CALDAS, Alba Helena Fernandes. Proposta de leitura do gênero textual propaganda impressa. In: *Anais do Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada - SEPLA*, Taubaté, 2009. Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo-alba_helena.pdf>. Acesso em: 24-10-2015.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação Língua Portuguesa*, UNESP – São Paulo, vol. 1, p. 113-124, 2004.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 04-11-2015.

_____. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, vol. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>>. Acesso em: 06-11-2015.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *ALFA: Revista de Linguística*, vol. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>>. Acesso em: 22-10-2010.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Romero Bustos de. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Análise Semiótico-discursiva de um anúncio da Nestlé. In: *Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas*. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, 2008. Disponível em:

<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/comunicacaooral/edsonia%20de%20souza%20oliveira%20melo.pdf>>. Acesso em: 27-10-2015.

_____. *Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva*. 2006. Dissertação (de Mestrado em Estudos de Linguagem). – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/155e422e8ae35cb091d6e764d44976b0.pdf>>. Acesso em: 04-10-2015.

MORAES, Andréa Silva. Pôster acadêmico: um evento multimodal. *Ao Pé da Letra* (UFPE), vol. 09, p. 1, 2007. Disponível em:

<<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%209/Vol9-Andrea-Moraes.pdf>>. Acesso em: 27-10-2015.

_____; DIONÍSIO, Angela Paiva. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: *Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE*, Recife, 2009. Disponível em:

<[http://www.contabeis.ufpe.br/propeq/images/conic/2009/anais%20\(E\)/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf](http://www.contabeis.ufpe.br/propeq/images/conic/2009/anais%20(E)/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf)>. Acesso em: 27-10-2015.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 01-11-2015.

SANTOS, Carmi Ferraz. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *ETD – Educação Temática Digital*, vol. 3, n. 2, p. 27-37, 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 20-10-2015.

_____. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, vol. 05, p. 29-34, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95>>. Acesso em: 20-10-2015.

SILVA, Silvio Porfirio da. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, vol. n. 03, p. 77-101, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/viewArticle/3290>>. Acesso em: 02-11-2015.

_____; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos Multimodais: um novo formato de leitura. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, vol. 10, n. 19. jan.-jun./2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>>. Acesso em: 05-11-2015.

_____; LUNA, Tatiana Simões e. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>. Acesso em: 26-09-2015.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. In: *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec – I STIS*, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>>. Acesso em: 07-11-2015.