



## A CAPACIDADE DE LEITURA MULTIMODAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E DE PESQUISA

THE CAPACITY FOR MULTIMODAL READING IN A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK FROM THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE FIELD OF STUDY AND RESEARCH PRACTICES

Juliana Pimentel Ajala<sup>1</sup>  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9677-0469>

Luzia Bueno<sup>2</sup>  
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

**Resumo:** Este artigo visa a apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o trabalho de leitura com textos multimodais do gênero divulgação/ curiosidade científica. Para realizar essa pesquisa, foram analisados os livros didáticos da coleção “Ápis” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017), do componente curricular de Língua Portuguesa, distribuídos aos estudantes brasileiros por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2019-2022. A escolha desse material se justifica por sua relevância em um contexto em que grande parte das escolas públicas o utiliza como principal recurso de ensino e aprendizagem. A fundamentação teórica está alicerçada na Semiótica Sociointeracional (Leal, 2011, 2020, 2021), que alia o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2009, 2021) e a Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2021). Os resultados indicam que as propostas para o desenvolvimento da capacidade de leitura multimodal, no *corpus* analisado, limitam-se à percepção da presença da multimodalidade, observação e levantamento de hipóteses, sem apresentar sistematização didática que favoreça o desenvolvimento crítico da leitura multimodal.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Capacidade de leitura multimodal. Semiótica Sociointeracional. Livro didático.

**Abstract:** This article aims to present the results of a master's research on the work of reading with multimodal texts of the genre dissemination/ scientific curiosity. To carry out this research, we analyzed the textbooks of the collection "Apis", the curricular component of Portuguese Language,

<sup>1</sup> Mestra em Educação, Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF), Itatiba/ São Paulo, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: [jpajala77@gmail.com](mailto:jpajala77@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco (USF), Itatiba/ São Paulo, Brasil. Bolsista produtividade do CNPQ. Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, líder do grupo ALTER-LEGE e vice-líder do grupo ALTER-AGE. É uma das coordenadoras do LABOR e do Laboratório de Letramento Acadêmico da USF. E-mail: [luzia\\_bueno@uol.com.br](mailto:luzia_bueno@uol.com.br)

distributed to Brazilian students through the National Program of Books and Didactic Material (PNLD) 2019-2022. The choice for this material is justified for its relevance in a context in which most public schools use it as the main teaching and learning resource. The theoretical foundation is based on Sociointeractional Semiotics (Leal, 2011, 2020, 2021), which combines Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006, 2009, 2021) and Visual Design Grammar (Kress; van Leeuwen, 2021). The results indicate that the proposals for developing multimodal reading capacity, in the corpus analyzed, are limited to the perception of the presence of multimodality, observation and formulating hypotheses, without presenting didactic systematization that favors the critical development of multimodal reading.

**Keywords:** Multimodality. Multimodal reading capability. Sociointeractional Semiotics. Textbook.

## INTRODUÇÃO

Este artigo centra-se na temática do trabalho de leitura com textos multimodais do gênero divulgação/ curiosidade científica presente em uma coleção de livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, consideramos pertinente iniciar esta discussão conceituando o que se entende por “textos multimodais”, a fim de evitar possíveis ambiguidades quanto a essa terminologia. Sendo assim, texto multimodal é aquele que envolve mais de um modo semiótico, ou seja, é aquele que além de seu aspecto verbal, apresenta outras semioses, ou seja, elementos não verbais, como, por exemplo, as imagens estáticas e em movimento, as cores, os gestos ou os sons (Rojo; Moura, 2019). Amparando-nos em Kress e van Leeuwen (2021), entendemos, ainda, que todo texto é multimodal, mesmo aqueles mais tradicionais, pois a sua formatação, a centralização e o negrito do título, os espaços indicativos de início de um novo parágrafo, as citações feitas com fonte menor que o restante do texto, pontuação expressiva, por exemplo, são marcas não verbais presentes em textos predominantemente verbais, mas que trazem um significado para o todo do texto. O que muda de um texto para o outro é o grau de saliência da multimodalidade entre os textos; em outras palavras, há textos em que a multimodalidade é mais explícita, como nas histórias em quadrinhos, e textos em que é menos explícita, como nos artigos científicos.

Esclarecida essa questão, podemos, então, afirmar que a presença de textos multimodais em nosso cotidiano é muito mais incisiva, hoje, do que anos atrás, devido, principalmente, à presença das mídias digitais, que, por sua vez, influenciam diretamente as relações sociais. Dessa forma, não podemos ignorar seus efeitos e influências nas interações discursivas. Sendo assim, entendemos que voltar a nossa atenção para o ensino e aprendizagem de textos multimodais, no ambiente escolar, desde os anos iniciais da Educação Básica, faz-se necessário e é de grande relevância. Conforme nos lembra Ribeiro,

Os letamentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos “em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética...)” (Rojo, 2009: 119). Diante disso, exames como o Pisa, o Enem e o Saeb abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais, por meio da apresentação de textos como mapas, gráficos e infográficos (Ribeiro, 2020, p. 48).

Em outras palavras, ensinar a leitura multimodal, que também favoreça o desenvolvimento da criticidade do aluno, é um dos papéis da escola, de forma a contribuir para a formação do cidadão capaz de transitar por diversas esferas sociais, conforme sua vontade e/ou necessidade.

Sendo assim, a pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivos gerais problematizar o trabalho com textos multimodais do gênero divulgação/ curiosidade científica, do campo das práticas de estudo e de pesquisa, a partir da coleção de livros didáticos da coleção “Ápis”, do componente curricular de Língua Portuguesa, distribuídos aos estudantes brasileiros por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático (doravante, PNLD) 2019-2022, e verificar se as atividades propostas trazem evidências da possibilidade de desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal.

A decisão por investigar a coleção “Ápis” deu-se devido à sua relevância no cenário educacional brasileiro, uma vez que essa foi a coleção entregue aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus professores, pelo PNLD 2019-2022, em maior quantidade (4.022.753 exemplares). Além disso, o “Campo das práticas de estudo e pesquisa” – denominação dada pela Base Nacional Comum Curricular (daqui em diante, BNCC) – foi escolhido, porque nele são encontrados textos tradicionalmente pouco explorados na educação básica, no que concerne a sua sistematização ou como objeto de ensino de leitura, em detrimento de textos da esfera artístico-literária, por exemplo.

Consideramos importante, ainda, termos atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que essa aprendizagem, ou seja, da multimodalidade também em textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, deve começar a ser sistematizada desde os anos iniciais da escolarização, e não apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, pelo professor responsável por ministrar as aulas de Língua Portuguesa. Mesmo porque vemos que as crianças, desde muito cedo, têm contato e certa familiaridade com outras semioses que não os signos verbais escritos, e não deveríamos podar essa habilidade com o início da alfabetização. Pelo contrário, defendemos que ela possa ser desenvolvida concomitantemente à alfabetização, afinal estamos falando de textos cujos elementos envolvem aspectos verbais e não verbais para compor a mensagem. Essa perspectiva também é contemplada na BNCC (Brasil, 2018), ao reconhecer e valorizar a multimodalidade e os textos multissemióticos.

Para apresentarmos essa pesquisa, este artigo conta com uma seção na qual a Semiótica Sociointeracional (SSI) será explicada em seus pontos fundamentais; em seguida, discutimos as capacidades de leitura multimodal, discorremos a respeito de mecanismos e procedimentos possíveis para o seu desenvolvimento. Na sequência, passamos à apresentação do percurso metodológico e dos resultados das análises, culminando nas considerações finais.

## **A SEMIÓTICA SOCIOINTERACIONAL (SSI)**

O conceito da Semiótica Sociointeracional (SSI) foi desenvolvido por Leal (2011), que identificou semelhanças entre os quadros de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Gramática do Design Visual (GDV), de forma que textos com maior grau de multimodalidade pudessem ser analisados com mais precisão, agregando informatividade, coerência e significação nesses textos. Conforme a autora explica,

Este processo de associação conduziu a criação, ou melhor dizendo, a re-criação de um modelo metodológico com o objetivo de responder às questões sobre a linguagem não-verbal e o seu papel no funcionamento das atividades humanas de linguagem, bem como a inclusão da recepção textual dentro da análise do contexto. (Leal, 2011, p. 200)

A fim de que se compreenda melhor a SSI, exporemos, primeiramente, os pontos fundamentais do ISD e da GDV.

O ISD trata seu objeto de estudo – o texto empírico – a partir da interação social que acontece por meio da linguagem verbal, partindo de elementos observáveis, preocupando-se, inclusive, com os efeitos do texto junto ao destinatário. É um quadro teórico-metodológico desenvolvido por Jean-Paul Bronckart (1999), cuja sustentação teórica encontra-se na Psicologia Histórico-Cultural, no que concerne, especialmente, às questões de interação, do processo dialético do desenvolvimento e do conceito de signo, tendo, assim, Vigotski (apud Rego, 2012) e Volóchinov (2018) como os autores de base. Segundo Rego (2012, p. 83), Vigotski entende que “o sujeito produtor de conhecimento [...] é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem”. No que se refere aos gêneros textuais, por meio dos quais os enunciados são materializados, e à relação dialética presente nesses textos empíricos, tem-se como base fundamental os estudos de Volóchinov (2018).

Entendendo, então, o homem como um ser socialmente construído, admitimos que, na realização dos discursos, ou seja, nas práticas languageiras, está imbricado, de forma dialógica, o contexto social, histórico e situacional. Conforme Bronckart (2009, p. 23) explica, a abordagem interacionista entende “os *fatos de linguagem* como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas”. Dessa forma, como veremos mais adiante, a SSI, assim como o ISD, considera de grande relevância, também, o contexto de produção e recepção dos textos. Ainda tratando dessa perspectiva, Bronckart (2009, p. 22) esclarece que,

[I]levando a sério da historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico (Bronckart, 2009, p. 22).

Os procedimentos de análise do ISD são organizados, de forma simplificada, a partir de duas perspectivas que se complementam: (i) o contexto sociointeracional e o contexto de produção e (ii) a arquitetura interna do texto. Com relação ao último item, destacam-se três níveis: (i) a infraestrutura geral do texto, (ii) os mecanismos de textualização e (iii) os mecanismos enunciativos. Abaixo segue um quadro resumo, no qual podemos observar cada um dos eixos do folhado textual.

**Quadro 1 – Níveis da Arquitetura interna do texto**

Infraestrutura geral do texto	Conteúdo, escolha do gênero, organização do texto, escolha do tipo de discurso (abordagem do autor ao leitor) e os tipos de sequência (narrativa, argumentativa, injuntiva, dialogal, explicativa, descriptiva).
Mecanismos de textualização	Construção do texto em si, as escolhas das palavras, referências, marcadores argumentativos. Trata-se das conexões e coesão nominal.
Mecanismos enunciativos	Mecanismos de responsabilização enunciativa (de quem são as vozes presentes no texto e quais são as avaliações).

Fonte: Ajala (2022, p. 57).

Finda essa breve explicação do quadro teórico-metodológico do ISD, passemos à GDV, a qual foi alicerçada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), elaborada por Halliday (*apud* Ferreira; Ferreira, 2021), que entende que a língua tem uma função social, de forma que influencia e é influenciada por seus usuários (Ferreira; Ferreira, 2021, p. 29). Dessa maneira, a ideia de que os usuários da língua, em uma ação linguageira, fazem escolhas linguísticas e não linguísticas (que também são ideológicas), a fim de alcançar seus objetivos, estão no cerne da GDV, do ISD e, consequentemente, da SSI.

A GDV, de Kress e van Leeuwen (2021), tem seu foco de atenção nos textos multimodais e busca determinar a relação existente entre os elementos que o constituem. Os autores, porém, apesar de buscarem por regularidades da comunicação não verbal, a fim de construir e organizar o seu trabalho, alertam para que se façam leituras críticas em busca de mensagens implícitas e de ideologias, que só podem ser observadas e desvendadas, levando-se em consideração o contexto de produção e de recepção dos textos (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 15-16).

Dessa forma, seu quadro teórico-metodológico foi organizado a partir de três metafunções: representacional, interacional e composicional. Para a constituição dessa análise, um conceito faz-se determinante, o de “participantes”, que podem ser interativos ou representados. Os participantes interativos são o próprio autor e seu receptor; enquanto os representados são os elementos presentes no texto, os elementos que interagem no ato semiótico. Ajala (2021, p. 59) ressalta que os participantes representados não necessitam, necessariamente, ter formas humanas, podendo tratar-se, também, de objetos, animais ou outros elementos. É válido ressaltar, ainda, que há casos em que os participantes interativos podem aparecer como representados, sendo o caso, por exemplo, daquelas charges ou tirinhas em que o autor se representa, desenha-se, conversando com o seu suposto leitor.

A seguir, temos um quadro que explica, de forma sucinta, as três metafunções da GDV.

**Quadro 2 - Metafunções da 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 (2021, p. 116).

Vale ressaltar que, para cada metafunção<sup>3</sup>, há uma série de aspectos que devem ser observados, como a construção das relações entre os elementos e as circunstâncias em que se constrói a cena comunicativa, nas representações narrativas; ou processos classificacional, analítico e simbólico, nas representações conceituais. Na metafunção interativa, valemo-nos do contato (linha do olhar), da distância social (indicativo do grau de intimidade entre autor e receptor), da atitude/perspectiva (enunciativo de pontos de vista, por meio dos tipos de ângulos) e da modalidade (relação de verdade e confiabilidade, reconhecida pelas cores, brilho, iluminação, profundidade). Por fim, na metafunção composicional, reconhecemos o valor da informação (posicionamento dos elementos no ato semiótico, que implicam ideologias), a saliência (relação de maior ou menor realce dos elementos do texto, como tamanho, foco, primeiro e segundo planos, posicionamento do campo de visão) e o emolduramento (conexão entre os elementos do ato semiótico).

Enfim, as semelhanças entre o ISD e a GDV, ou melhor dizendo, os pontos fundamentais que conectam as duas teorias, que foram reconhecidos por Leal (2011), e que culminaram na SSI, podem ser visualizadas no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Formação da SSI**

ISD	GDV	SSI
Infraestrutura: a) Organização temática b) Organização discursiva	Representacional: a) Narrativas b) Conceituais	Organização temático-representacional: modos de pôr em discurso as suas representações sociais: a) Organização temático verbal b) Organização temático não verbal
Mecanismos enunciativos: a) Responsabilidade enunciativa b) Distribuição de vozes c) Modalidade	Interativa: a) Contato b) Distância social c) Perspectiva d) Modalidade	Organização interacional: modos de manifestação da interação: a) Manifestação da interação pelo verbal b) Manifestação da interação pelo não verbal
Mecanismos de textualização: a) Conexão b) Coesão nominal	Composicional: a) Valor da informação b) Saliência c) Estruturação	Organização estrutural: modos de configuração estruturais: a) Estruturação verbal b) Estruturação não verbal

Fonte: Leal (2011, p. 205)

<sup>3</sup> A organização e as nomenclaturas das categorias da GDV foram utilizadas conforme Leal (2010).

Como podemos observar, ao investigar a teoria de análise do ISD e da GDV, do ponto de vista da textualidade, Leal (2011) identificou três grandes eixos de análise, dos quais, a partir de suas semelhanças, extraiu os eixos da SSI: (i) a organização temática pelo verbal e pelo não verbal; (ii) a organização interacional pelo verbal e pelo não verbal; e, por fim, (iii) a organização estrutural pelo verbal e pelo não verbal.

A partir desses eixos, a pesquisadora organizou o quadro de análise da SSI, o qual foi usado por nós no estudo e na análise dos textos que compõem o nosso *corpus*, além de nos oferecer parâmetros para entendermos se as atividades de leitura propostas pelo livro didático têm potencial para desenvolver a capacidade de leitura crítica dos textos multimodais.

**Quadro 4 - Quadro de análise da SSI**

Ação de Linguagem	Contexto de Produção	Contexto Físico	Lugar de produção Momento de produção Produtor Receptor
		Contexto Sociossubjetivo	Lugar social de produção Posição social do produtor Posição social do receptor Objetivo
	Contexto de Recepção	Contexto Físico	Lugar de recepção Momento de recepção Produtor Receptor
		Contexto Sociossubjetivo	Lugar social de recepção Posição social do produtor Posição social do receptor Objetivo
Arquitetura interna do texto	Organização temático-representacional	Verbal	Tipos de discurso Tipos de sequência
		Não verbal	Tipos de representação
	Organização interacional	Manifestação pelo verbal	Vozes do discurso Modalidade
		Manifestação pelo não verbal	Contato Distância social Atitude Modalização
	Organização estrutural	Estruturação verbal	Conexão Coesão Nominal
		Estruturação não verbal	Valor da informação Saliência Emolduramento

Fonte: Leal (2011, p. 212-213).

É possível perceber que o quadro foi organizado a partir de dois pilares: “A ação de linguagem” e a “Arquitetura interna do texto”. O primeiro preocupa-se com os aspectos referentes ao contexto de produção e recepção dos textos; enquanto o segundo tem o foco nos aspectos relacionados à materialidade textual ou, em outras palavras, na forma como os signos linguísticos e não linguísticos se organizam e se combinam, a fim de transmitir uma mensagem.

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de que a leitura precisa ser ensinada de forma explícita no ambiente escolar e isso vale tanto para os elementos linguísticos quanto para os elementos não linguísticos que compõem os textos. Contudo, não estamos nos referindo à simples menção de uma seção no livro que aborde o tema “linguagem verbal e linguagem não verbal”, tão comumente encontrada em livros didáticos. Estamos nos referindo à abordagem dos elementos não linguísticos presentes em todos os textos. Em outras palavras, seria interessante que, a cada atividade de leitura, de compreensão e/ou interpretação de leitura, houvesse ao menos uma questão que tocasse no tema da multimodalidade, que jogasse luz em algum elemento não linguístico existente no texto, na página, já que todos esses elementos presentes na mancha gráfica contribuem para a construção dos sentidos.

Dito isso, passamos à próxima seção, na qual discutimos sobre as capacidades de leitura multimodal, assim como acerca dos mecanismos e procedimentos possíveis para o seu desenvolvimento.

## A CAPACIDADE DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Antes de darmos continuidade a nossa discussão, é preciso lembrar que o texto multimodal é aquele composto por mais de uma semiose, quer dizer, mais de um modo semiótico, signos cuja essência modal é distinta. Em outras palavras, os textos multimodais envolvem e combinam, não só os signos verbais, mas também os não verbais que, por sua vez, podem se apresentar como imagens estáticas e/ou em movimento, músicas, sons, ruídos (sonoplastia), gestos, expressões faciais etc. As escolhas dependerão sempre dos objetivos, do suporte, da esfera de atividade humana, do estilo e das ideologias do autor e da situação de comunicação.

O suporte no qual estão inseridos os textos que compõem o nosso *corpus* é o livro didático impresso (que, por si só, pode ser considerado um gênero multimodal), que também tem seu formato digital em pdf. Sendo assim, os atos semióticos serão analisados em sua relação de (inter)dependência entre os elementos/signos verbais e as imagens estáticas. Isso porque os elementos semióticos costumam se unir, a fim de produzir novos significados e sentidos no texto como um todo e não de forma isolada. Vale relembrar que a construção de significados é sempre realizada na interação social. A esse respeito, Kress e van Leeuwen (2021, p. 3) salientam que “[o]s significados surgem na ação e interação social, são partes dos recursos culturais de uma comunidade e são materializados nos modos semióticos específicos de uma sociedade”.

Destarte, as imagens, nos textos multimodais, não podem ser vistas como mera ilustração, pois elas colaboram para a construção dos sentidos, trazendo novas informações ou reforçando aquilo que o verbal traz. Isso porque o autor, ao produzir o seu texto, faz escolhas, não só do conteúdo verbal, mas também do não verbal, opta por uma organização em detrimento de outra, escolhe as cores, formas, saliência, posições no ato semiótico (que também pode ser chamado de mancha gráfica). Todas essas escolhas apresentam ideologias, que são evidenciadas de forma explícita ou implícita.

Para perceber essas nuances, ideologias, significações, é preciso que haja aprendizagem clara e direta, sem esperar que o leitor/estudante infira, comprehenda e interprete sozinho seus significados, pois, ao contrário do que se pode pensar, as significações não são aprendidas ou depreendidas como que por instinto. Algumas informações podem ser absorvidas pelo leitor, sem

que ele necessariamente perceba abertamente, contudo, não quer dizer que esse leitor saiba criticamente o que está absorvendo e, assim como defendemos para a leitura do verbal, entender as entrelinhas das múltiplas semioses também se faz necessário, quando nosso objetivo é desvendar um texto de forma significativa e crítica. Aliás, uma leitura de imagens ou de outras semioses sem a devida criticidade pode levar a uma leitura ingênua, sem que se perceba possíveis manipulações, por exemplo. Eis, inclusive, um dos motivos pelo qual tantas *fake news* circulam livremente pelas redes sociais.

Em concordância com nossa preocupação de desenvolvimento das capacidades de leitura crítica multimodais, está a BNCC (Brasil, 2018), quando afirma que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do **desenvolvimento das capacidades de leitura**, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, **devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas** (Brasil, BNCC, 2018, p. 67) (grifos nossos).

E, na sequência, o documento ainda reafirma que

O **Eixo Leitura** comprehende as práticas de linguagem que decorrem da interação **ativa** do leitor/ouvinte/espectador com os **textos escritos, orais e multissemióticos** e de sua interpretação [...]. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, **dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas** (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, BNCC, 2018, p. 71-72) (grifos nossos).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 87) traz dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, duas delas – a terceira e a décima – fazem referência direta aos textos multimodais/ multissemióticos e a diferentes linguagens que mais frequentemente são utilizadas na cultura digital (porém, não somente nela). Em seguida, o documento enumera as habilidades a serem desenvolvidas, a fim de que a competência seja alcançada. Primeiro apresenta o quadro “Prática de Linguagem: Todos os campos de atuação”, com treze habilidades.

Na sequência, aparecem as habilidades referentes a cada um dos campos de atuação. Aquele que mais nos interessa para esta pesquisa é o “campo das práticas de estudo e pesquisa”, já que os textos que compõem o *corpus* são desse campo. Para o campo de interesse são apresentadas nove habilidades específicas.

Cafiero (2010), por sua vez, propõe a organização das capacidades de leitura divididas a partir de operações cognitivas menos ou mais complexas. As menos complexas são: localizar, identificar e apontar; e as mais complexas: inferir, estabelecer relações de causa, consequência e finalidade, compreender globalmente o texto, perceber crítica, força argumentativa e humor ou ironia.

Ferreira e Ferreira (2021, p. 79-82), por seu turno, com a pretensão de “evidenciar as contribuições que a GDV pode trazer para a compreensão de vários modos/ recursos constitutivos dos gêneros discursivos”, produziram uma matriz que contempla as capacidades multimodais relacionadas às imagens, indicando onze capacidades no eixo representacional; oito, no eixo interacional; e doze, no eixo composicional; totalizando trinta e uma capacidades multimodais, as quais esperávamos encontrar minimamente (mesmo que de forma não explícita) nas atividades do livro didático, a fim de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de leitura multimodal.

Após termos explícitas as capacidades, habilidades e operações cognitivas que podem orientar os docentes no trabalho com os estudantes, temos os mecanismos possíveis para o desenvolvimento da capacidade de leitura multimodal. Para tanto, Rojo (2010) advoga a favor do envolvimento dos alunos em atividades que partam do conceito de letramento, em outras palavras, que envolvam os estudantes em atividades que privilegiem as práticas letradas contemporâneas, com o intuito de desenvolver capacidades de leitura coerentes com o que é exigido na atualidade. Sendo assim, a ideia é partir das “esferas de atividade humana” e dos “gêneros textuais” e discursos atrelados a cada uma das esferas. Uma ação como a proposta por Rojo (2010) considera a relevância do propósito comunicativo real que deve permear as atividades escolares – ao menos no que se refere ao ensino e aprendizagem da linguagem – pois, na vida cotidiana real, as pessoas leem com um objetivo, com um propósito.

Para Leal (2021), a compreensão dos textos multimodais acontece a partir, primeiro, do reconhecimento linguístico e, na sequência, na construção das relações entre os elementos verbais e entre os elementos verbais e não verbais, para que seja possível abstrair as informações, ideias e ideologias presentes no texto.

Leal (2021) salienta, ainda, a importância da identificação do tipo de representação que o texto estudo/ lido apresenta, do tipo de interação autor-leitor e do tipo da organização geral do texto, da sua composicionalidade para que o estudante/ leitor atribua significado ao texto multimodal. Nessa proposta, percebemos a interferência da “arquitetura interna do texto”, um dos eixos propostos pela pesquisadora em seu quadro teórico-metodológico que usamos para análise de nossos textos.

Resumindo, a fim de que a compreensão e interpretação crítica de um texto aconteça, é preciso que se parte de um evento de letramento, para que, na sequência, o estudante/ leitor possa, ao menos: **reconhecer** o sistema linguístico, o suporte, o gênero, a esfera de atividade humana, o contexto físico e sociocultural; **identificar** os tipos de representação, de interação e organização geral do texto; e **construir** relações entre os elementos textuais (sejam eles verbais ou não), pontos de vista, objetivos, juízos de valor, inferências, sempre em um movimento de interação.

Por fim, temos as estratégias utilizadas por leitores experientes, que devem ser ensinadas de forma explícita aos estudantes, e procedimentos que podem ser utilizados pelo docente, com a intenção de desenvolver a capacidade leitora (independentemente do grau de multimodalidade presente nos textos). Para tratar desse assunto, embasamo-nos, principalmente, em Solé (1998) e Marcuschi (2022).

Solé (1998) esclarece que, antes de começar uma leitura, é crucial estabelecer, junto com os alunos, os objetivos. Isso porque as estratégias de leitura estão intimamente ligadas a esses objetivos. Em outras palavras, as estratégias de leitura das quais os leitores experientes lançam

mão estão relacionadas às intenções do leitor, ao motivo pelo qual o leitor decidiu ler um determinado texto. A autora defende, ainda, que as estratégias para compreensão e interpretação de textos devem ser usadas pelo docente no momento de ensino e aprendizagem; contudo, devem também ser ensinadas de forma explícita aos estudantes, para que, com o tempo, eles sejam capazes de usar tais estratégias de forma autônoma.

Para fins didáticos, a autora organiza as estratégias que devem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura, mas faz questão de frisar que, na prática, não é possível estabelecer limites claros entre o uso das estratégias nesses três momentos (Solé, 1998). De todo modo, fica claro que solicitar que o estudante leia um texto e, ao final da leitura, responda a algumas questões, não é um modo eficaz de desenvolver as capacidades de leitura crítica.

A seu modo, Marcuschi (2020) também propõe atividades que têm o potencial de desenvolver as habilidades leitoras com eficiência. Entre elas estão a identificação de proposições centrais do texto; o tratamento a partir do título; a produção de resumos; os trabalhos de revisão da compreensão, entre outras.

Considerando essas estratégias, sugerimos, em um primeiro momento, a observação do ato semiótico, o levantamento daquilo que mais chama a atenção e o levantamento de hipóteses, a partir daquilo que se vê na mancha gráfica. Tais hipóteses serão confirmadas ou refutadas, no decorrer da leitura, assim como acontece, também, com os textos em que a linguagem verbal é predominante. Mesmo porque não é suficiente identificar os signos não verbais, é preciso que haja interação, recuperação de significados, construção de conhecimento.

Por conta dessa preocupação com a compreensão leitora, Marcuschi (2020) se propôs a analisar o teor das questões que costumam aparecer em livros didáticos de Língua Portuguesa, após observar determinados textos cuja proposta é ler para interpretar. Ele descobriu que há nove tipos de perguntas, as quais classificou como: (i) A cor do cavalo branco de Napoleão; (ii) Cópias; (iii) Objetivas; (iv) Inferenciais; (v) Globais; (vi) Subjetivas; (vii) Vale-tudo; (viii) Impossíveis; e, finalmente, (ix) Metalingüísticas. Tais atividades podem ser consideradas como estratégias de pós-leitura. O levantamento feito por Marcuschi (2020) pode ser uma ferramenta importante para ajudar o docente a entender se as atividades propostas pelo livro têm potencial para desenvolver a capacidade leitora, e em que medida.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico, assim como os resultados de nossas análises.

## **PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADO DAS ANÁLISES**

A pesquisa neste artigo retratada é um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na perspectiva Histórico-Cultural e que tem como base fundamental o quadro teórico metodológico da SSI (Leal, 2011), assim como as teorias sobre ensino e aprendizagem de leitura de Solé (1998) e Marcuschi (2020 e 2022).

A escolha do livro “Ápis”, da Editora Ática, conforme mencionado na introdução deste artigo, deu-se devido à grande influência dos livros na educação dos estudantes brasileiros, já que foi o livro distribuído em maior quantidade, pelo PNLD 2019-2022.

Os textos foram selecionados a partir de quatro critérios: (i) contemplar signos verbais e imagens; (ii) estar na seção “Leitura”, na qual há a presença das atividades que têm por objetivo desenvolver a capacidade leitora; (iii) ser de um gênero presente em todos os volumes ou na maioria deles; e (iv) estar inserido no “campo das práticas de estudo e pesquisa”, conforme categoria proposta pela BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, foram selecionados quatro textos do gênero divulgação/ curiosidade científica. Os títulos e anos são: “Xexéu” (1º ano); “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães” (2º ano); “Por que as lagartixas perdem o rabo” (4º ano); e “Um gigante que tem medo de abelha!” (5º ano). No livro do terceiro ano, não consta texto que se enquadrasse nos critérios de seleção.

Na sequência, os textos foram analisados à luz da SSI, para que pudéssemos observar as possibilidades de compreensão que os textos ofereciam. Em seguida, voltamos o nosso olhar para as orientações ao professor e para as atividades propostas aos discentes. Estas foram analisadas a partir da teoria proposta por Solé (1998) e Marcuschi (2020), conforme explicitado na seção anterior.

Todos os textos são compostos por um conteúdo verbal acompanhado por imagens. Nos textos do 1º (T1), 2º (T2) e 4º (T4) anos, as imagens não se misturam com o verbal, elas estão lado a lado, como podemos observar, a título de exemplo, em T1.

**Figura 1 - “Xexéu” – Texto do 1º ano.**

**LEITURA: TEXTO INFORMATIVO**

## XEXÉU

O XEXÉU É UM PÁSSARO QUE, QUANDO CANTA, LEVANTA SUA CAUDA E MOSTRA SUAS LINDAS PENAS AMARELAS.

ALÉM DE CANTAR, ELE IMITA O SOM DE OUTRAS AVES E ATÉ DE MAMÍFEROS COMO A ARIRANHA.

ELE COME FRUTAS E SEMENTES. FAZ SEU NINHO PERTO DOS RIOS.

PARA PROTEGER SEUS OVOS, ELE ESCOLHE GALHOS COM FORMIGAS E VESPEIROS, ONDE FAZ SEU NINHO EM FORMA DE SACO. VÁRIOS CASAIS FAZEM SEUS NINHOS NA MESMA ÁREA.

POR TER UMA COR E UM CANTO BONITOS, O XEXÉU MUITAS VEZES VAI PARAR EM GAIOLAS.

GABRIELA BRIOSCHI. *BICHOS DO BRASIL*. SÃO PAULO: ODYSSEUS, 2013.

**GABRIELA**

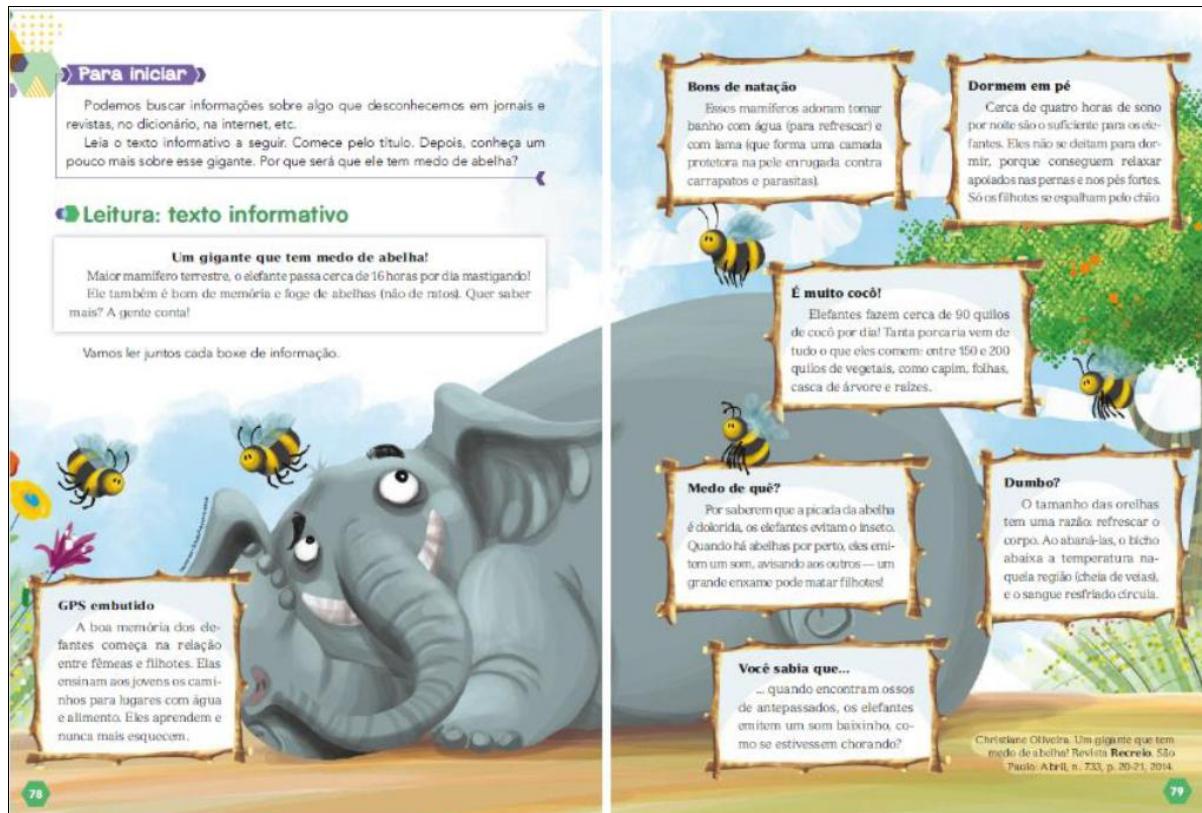
» NINHOS DE XEXÉU.

TEXTO INFORMATIVO 215

Fonte: Ápis, (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017a, p. 215).

Já no texto do 5º ano (T5), imagem e signos verbais estão sobrepostos, como podemos observar a seguir.

**Figura 2 – “Um gigante que tem medo de abelha!” – Texto do 5º ano**



Fonte: Ápis, (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017d, p. 78-79).

Todos os textos têm em comum o tema, ou seja, todos eles tratam de curiosidades a respeito de algum animal. É possível que tal escolha tenha se dado porque as autoras entendem que é um assunto que costuma ser agradável às crianças. A escolha por tema de interesse das crianças é um fator positivo, pois a chance de aprendizagem acaba se ampliando. No caso da leitura, é importante que o leitor queira ler o texto, envolva-se com o tema e que tenha um objetivo de leitura, nem que seja, “matar a curiosidade”.

Com relação à atividade relacionada, os textos serão lidos e estudados na aula de Língua Portuguesa, com o objetivo de contribuir com a alfabetização, com os (multi)letramento(s) e para permitir ao aluno tomar contato com um texto impresso do campo investigativo, que pode trazer informações desconhecidas, sendo essa uma possível forma de despertar, nos estudantes, o interesse por esse tipo de texto ou, ainda, o interesse por pesquisas, a partir dessa leitura.

Ao buscarmos pelo contexto de produção dos textos, deparamo-nos com os textos em seus suportes de origem, o que nos trouxe uma grande surpresa: as análises pelo viés da SSI acabavam apresentando diferenças, assim como acontece, muitas vezes, com textos verbais, quando didatizados. Tais diferenças consistem, grosso modo, em omissão ou acréscimo de informação e

distorção de informação que, inclusive, leva à incoerência. Temos, também, outras questões relacionadas à ideologia ou à percepção e valorização que se atribui ao verbal e ao não verbal. Um exemplo é a opção pelo uso de letras em caixa alta, nos livros didáticos dos primeiros anos, em detrimento das letras de imprensa presentes nos livros/ suportes originais, ou a posição escolhida para o verbal e para o não verbal. Outro exemplo é a questão do humor, que pode envolver a criança, mesmo quando se trata de um texto com conteúdos mais densos e linguajar mais rebuscado, o que acabou sendo suprimido no LD.

Ainda na busca por informações sobre o contexto de produção dos textos, nós nos deparamos com a realidade de que os textos, originalmente, foram produzidos com o possível objetivo de entretenimento de crianças, suas famílias e até de pedagogos e seus alunos; contudo o objetivo dos textos, quando inseridos no livro didático, passa a ser o desenvolvimento da compreensão leitora, a realização de exercícios de metalinguagem ou de exercícios do tipo pergunta e resposta. Temos ainda que, ao inserir o texto no livro didático, o público-alvo passa a ser estudantes de uma determinada série e não simplesmente crianças.

É importante ressaltar que, ao nos referirmos a textos multimodais, com a presença de signos verbais e imagens, precisamos considerar que os autores são o criador do texto verbal, o ilustrador, os diagramadores, os editores e todos aqueles que, de alguma maneira, decidem posições, formas de apresentação, tipos de letra, pois cada um desses detalhes, que acabam por constituir o ato semiótico, são significativos, dizem alguma coisa de alguma forma.

Com relação às orientações aos professores, no Manual do Professor (MP), há, acompanhando todos os textos, uma breve explicação sobre o gênero de texto, os quais são classificados pelas autoras como “texto informativo” ou “texto de divulgação científica” e cuja intenção é explicar ou transmitir “saberes científicos baseados em pesquisa”. No que se refere à multimodalidade, não encontramos nada no livro do 4º ano. Já nos outros volumes, há orientações rasas como: “Chamar a atenção dos alunos para o fato de que o texto verbal informativo normalmente é acompanhado de fotos” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017a, p. 215), “Explorar a imagem que acompanha o texto [...] para que os alunos levantem hipóteses” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017b, p. 54) e “Notar que os textos combinados com imagens são multimodais. [...] Chamar a atenção para a relação entre o formato das molduras (galhos, gravetos) e os elementos que formam a paisagem onde o elefante está deitado” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017d, p. 78). Dessa forma, é possível perceber que há uma preocupação em chamar a atenção para a existência da multimodalidade, mas não há nenhum tipo de explicação a respeito do como fazer isso, quais os significados e a relevância da multimodalidade para a construção dos sentidos no contexto em que estão inseridos.

Dito isso, segue um quadro no qual estão evidenciados os mecanismos utilizados pelo livro didático em favor do desenvolvimento da leitura crítica e multimodal.

**Quadro 5** - Síntese da análise pela perspectiva dos mecanismos básicos para o desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal

<b>Evento de Letramento</b>	Não está no livro, dependerá da sensibilidade, disponibilidade e conhecimento do docente. Também não há nenhuma orientação a esse respeito no Manual do Professor.
<b>Conhecer</b> o contexto de produção e circulação	No 1º, 2º e 4º anos, temos a referência bibliográfica e a capa dos livros; No 5º ano, apenas a referência. No LD do 4º ano, abaixo do texto, temos um boxe intitulado “Sobre os autores”. Em todos os anos, há uma brevíssima contextualização da função social do texto.
<b>Reconhecer</b> o sistema linguístico	O reconhecimento do sistema linguístico é o trabalho principal em todos os anos/ séries.
<b>Identificar</b> os tipos de representação, de interação e da organização geral do texto	A única orientação direta é para que percebam que há imagem. No 2º ano, pede-se para levantar hipóteses a partir da imagem e, no texto do 5º ano, há a orientação para que se perceba que a moldura dos boxes tem o mesmo padrão do resto da ilustração: natureza. Podemos afirmar que são orientações que tangenciaram a identificação da representação.
<b>Construir</b> relações	No texto do 2º ano, há uma tentativa, quando é solicitado ao aluno que levante hipóteses, a partir do título e da imagem. No 5º ano, a relação está entre as imagens; o tema “natural/ natureza” envolve amplamente o ato semiótico.

Fonte: Ajala (2022, p. 152).

A partir da observação do quadro acima, podemos notar que os mecanismos que consideramos importante para o desenvolvimento das capacidades multimodais – Identificar os tipos de representação, de interação e da organização geral do texto – são praticamente inexistentes.

Com relação às atividades propostas pelo livro didático, chegamos ao seguinte quadro:

**Quadro 6** - Propostas de atividades realizadas antes, durante e depois da leitura

<b>Antes</b>	<p><b>Todos os anos</b> → Breve contextualização da função social do gênero.</p> <p><b>1º ano</b> → Atividades para motivação sobre o assunto (construção de móveis).</p> <p><b>1º e 4º anos</b> → Busca por aguçar a curiosidade.</p> <p><b>2º ano</b> → Pergunta se o estudante gosta de estudar sobre os animais. No MP orienta-se para que, antes de começar a leitura, o aluno seja estimulado a ler o título e observar a figura, buscando levantar hipóteses a respeito do que encontrará no texto.</p>
<b>Durante</b>	<p><b>4º ano</b> → Sugestão de ler o texto de forma fragmentada, parágrafo por parágrafo e conversar sobre o conteúdo.</p>
<b>Depois</b>	<p><b>1º ano</b> → 6 perguntas de 5 tipos diferentes (cópia, objetiva, inferencial, global e vale-tudo).</p> <p><b>2º ano</b> → 6 perguntas de 5 tipos diferentes (objetiva, inferencial, global, vale-tudo e metalingüística).</p> <p><b>4º ano</b> → 9 perguntas, todas objetivas.</p>

<b>5º ano</b> → 13 perguntas de 4 tipos diferentes (objetiva, inferencial, global e subjetiva) + 1 proposta de produção escrita (retextualização).
--

Fonte: Ajala (2022, p. 153)

O Quadro 6 propicia concluirmos que, com exceção da proposta do 5º ano, há uma preocupação em motivar minimamente para a leitura. Com relação às atividades durante a leitura, a única proposta foi para o 4º ano, provavelmente porque se tratava de um texto que exigia maior fôlego, por ser maior e mais complexo. E, por fim, podemos notar que a atenção está voltada, principalmente, para as atividades de pós-leitura e em forma de questões, cujo tipo tende a se repetir.

O problema da repetição dos tipos de questão está em restringir o desenvolvimento de mais capacidades de leitura, independentemente do grau de multimodalidade presente.

No que se refere à atividade proposta de produção escrita para o 5º ano, pode ser considerada um pouco mais significativa do ponto de vista da multimodalidade, mas, ainda assim, as orientações continuam sendo pouco exploradas (tanto no livro do aluno quanto no Manual do Professor), pois a proposta limita-se a pedir para que se faça um novo boxe e “um desenho para acompanhar” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017d, p. 83). Seria importante explicar algumas estratégias, as possibilidades de organização na página, os sentidos atribuídos de acordo com a escolha da composição visual. Além disso, seria importante explicar que o desenho deve dialogar com o texto verbal, contribuindo com a coerência das informações que se pretende transmitir.

Com relação às trinta e uma capacidades de leitura elencadas por Ferreira e Ferreira (2021), encontramos propostas que pudessem desenvolver apenas três capacidades, distribuídas em apenas 2 textos. Em T2, encontramos as capacidades descritas como “Indicar os personagens e objetos representados no texto” (Ferreira; Ferreira, 2021, p. 80) e “Levantar hipóteses por meio de análises prévias e confirmá-las a partir de elementos do texto” (Ferreira; Ferreira, 2021, p. 82). Já em T5, encontramos a capacidade “Descrever as formas de representação de personagens e objetos” (Ferreira; Ferreira, 2021, p. 80), contudo, a partir do foco em apenas um dos elementos do texto: a moldura dos boxes. Dessa modo, temos a convicção de que o trabalho para o desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal precisa ser aprimorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos constatar, a análise dos textos a partir da perspectiva da SSI possibilita-nos uma ampla e, ao mesmo tempo, uma minuciosa compreensão e interpretação de textos multimodais. Isso porque somos orientados a observar desde a ação de linguagem – na qual nos inteiramos do contexto de produção e recepção dos textos – até a arquitetura interna do texto – a partir da qual observamos a organização temático-representacional, a interacional e a estrutural, sempre analisando a manifestação da linguagem, tendo em conta a sua manifestação pelo verbal e pelo não verbal.

Vimos, também, que os textos, quando têm seus aspectos multissemióticos levados em consideração no momento de leitura, tendem a enriquecer a mensagem que se pretende passar, já que os elementos não linguísticos também apresentam potencial para, assim como o verbal,

transmitir informações, fatos, ideias, ideologias; podem proporcionar reflexão e, inclusive, funcionar como elemento de persuasão.

A elucidação dos mecanismos mínimos para a compreensão leitora e a explicitação dos procedimentos que podem ser usados pelo docente, assim como das estratégias que devem ser ensinadas aos discentes, contribuem para a organização básica de uma aula de leitura de textos com diferentes graus de multimodalidade.

Vimos que, nas propostas de atividades de pós-leitura, não são abordados os elementos multimodais, nem sua importância ou significação. Notamos, inclusive, que nas propostas como um todo, considerando orientação ao professor, atividades de antes, durante e depois da leitura, das trinta e uma capacidades para compreensão de leitura multimodal, propostas por Ferreira e Ferreira (2021), apenas três delas foram tangencialmente abordadas.

Enfim, ao término da pesquisa, constatamos que o trabalho de leitura que valorize a multimodalidade, ao menos no que se refere aos textos de gêneros divulgação/ curiosidade científica, presente no campo das práticas de estudo e pesquisa, ainda é pouco explorado no Livro Didático objeto de nossa pesquisa, o que gera preocupações, visto que, em muitas escolas públicas brasileiras, o LD fornecido pelo PNLD ainda é o principal recurso utilizados para ensino e aprendizagem. Entendemos que o LD, também por ser essencialmente multimodal, poderia explorar mais o trabalho de leitura por essa perspectiva, o que certamente contribuiria para a aprendizagem significativa dos estudantes e para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e autônoma de textos multimodais.

## REFERÊNCIAS

- AJALA, Juliana Pimentel. **Multimodalidade e capacidade de leitura multimodal em livro didático de português dos anos iniciais:** Campo de práticas de estudo e pesquisa. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017a, 380p. (Suplementado pelo manual do professor)
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Língua Portuguesa, 2º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017b, 348p. (Suplementado pelo manual do professor)
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Língua Portuguesa, 4º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017c, 340p. (Suplementado pelo manual do professor)
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis Língua Portuguesa, 5º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017d, 356p. (Suplementado pelo manual do professor)
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos. [Brasília]: MEC (2019?). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. 259p. (Série ideias sobre linguagem)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009. 353p.

BRONCKART, Jean-Paul. O interacionismo sociodiscursivo: Atividade linguageira, textos e estados de língua. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; BUENO, Luzia; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (org.). **Teorias da Linguagem**: Nova introdução crítica. Tradução: Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada [et al]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021, p. 335-358.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19)

FERREIRA, Isabella Bacha; FERREIRA, Helena Maria. **Leitura de textos multissemióticos**: (Re)visitando habilidades. São Paulo: Editora Dialética, 2021. 112p.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero Cartoon**: Aspectos Linguísticos e Condicionamentos não linguísticos. Tese (Doutorado em Linguística e Teoria do Texto). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

LEAL, Audria Albuquerque. A multimodalidade em sala de aula: Proposta para o trabalho de textos com imagens. In: RODRIGUES, L. Pereira; PEREIRA, T. Augusto. (org.). **Tecendo os fios da educação em tempos de resistência**. Metodologia de ensino, ciência e inclusão. Campina Grande: EDUEPB, 2021, pp.113-133.

LEAL, Audria Albuquerque; GONÇALVES, Matilde. Gêneros e multimodalidade: o papel do plano de texto para o ensino da leitura. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 39-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i2p39-68. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/167095>. Acesso em: 9 jan. 2024.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 3.ed. London: Routledge, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro didático de português**: múltiplos olhares [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2020. Disponível em:  
[https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publica%C3%A7%C3%A7%C3%85es-2020/83/livro-did%C3%A3tico-de-portugu%C3%AAs-m%C3%A3o%C3%BAltiplos-olhares.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publica%C3%A7%C3%A7%C3%85es-2020/83/livro-did%C3%A3tico-de-portugu%C3%AAs-m%C3%A3o%C3%BAltiplos-olhares.html). Acesso em: 05 out. 2022

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial. 2020. 292p. (Edição Kindle)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 134p. (Edição Kindle)

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V. 19, 200p. (Coleção Explorando o Ensino;). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capapdf/file>. Acesso em: 28 fev. 2025

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens.** 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução: Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grilo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Submetido em: 02 de março de 2025

Aprovado em: 22 de julho de 2025