

CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

STUDENTS' BELIEFS ABOUT READING OF MULTIMODAL TEXTS

Marcos Nonato de Oliveira¹
Eliete Alves de Lima²

Resumo: *As crenças e a multimodalidade são temas de pesquisa bastante explorados atualmente no cenário acadêmico. As crenças possibilitam uma melhor compreensão acerca do que pensam alunos e professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem. A multimodalidade articula a consciência sobre as várias nuances do texto. Este artigo tem como objetivo discutir as crenças de alunos sobre a leitura crítica e sobre a leitura de textos multimodais. Trata-se de um trabalho qualitativo e descritivo. Os sujeitos desta pesquisa foram vinte e quatro alunos do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista. A base teórica consta de autores como Kress e van Leeuwen (2001) e Barcelos (2004, 2006). Os resultados apontam para duas perspectivas: uma inicial, em que pudemos observar que os alunos têm acesso a uma variedade grande de textos multimodais, o que é muito produtivo para a formação leitora destes; e outra que revela crenças sobre a leitura crítica e a multimodalidade. As crenças dos alunos em relação às mudanças ocorridas nas suas formas de realizar as leituras é um fato comprovado através dos relatos e dos momentos de interação marcados pela nossa mediação. Portanto, podemos afirmar que é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e aos modos semióticos que compõem os textos.*

Palavras-chave: *Crenças; Leitura Crítica; Leitura multimodal.*

Abstract: *Beliefs and multimodality are research themes rather currently explored in the academic setting. Beliefs enable a better understanding of what students and teachers think within the teaching-learning context. Multimodality articulates awareness about the various nuances of the text. This article aims at discussing students' beliefs on the critical reading and the reading of multimodal texts. It is a qualitative and descriptive work. The subjects of this study were ten students of elementary school. The instruments used were the questionnaire and interview. The theoretical background involves authors as: Kress e van Leeuwen (2001; 2006) and Barcelos (2004, 2006). The results point out two perspectives: an initial, in which we observed that students have access to a wide range of multimodal texts, which is very productive for the formation of these readers; and another that reveals beliefs about critical reading and multimodality. The students' beliefs, in relation to changes in their ways of doing the readings, is proven through the reports and the interaction moments marked by our mediation. Therefore, we can say that it is importante to work the reader training with a broader vision of the textual variety and semiotic modes that make up the texts.*

Keywords: *Beliefs; Critical reading; Multimodal reading.*

1 Introdução

É consenso entre os estudiosos que o fazer pedagógico precisa ser revisto, de forma a tornar a leitura um meio capaz de levar o indivíduo a construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social. A leitura, nessa perspectiva, é considerada como um recurso que propicia a reflexão crítica e a troca de ideias (BORTONI-RICARDO, 2012). Pesquisar a leitura,

¹ Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros, RN. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: marcosnonato.uern@gmail.com

² Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do NORTE (UERN). Bom Sucesso, Brasil, e-mail: e.eliete.professora@hotmail.com

as crenças de alunos e de professores é algo relevante no cenário do ensino-aprendizagem e está circunscrito no âmbito dos estudos da linguística aplicada. A investigação das crenças pode construir uma consciência sobre esse processo e contribuir para um melhoramento da qualidade do ensino. Sendo assim, este artigo discute as crenças de alunos do ensino fundamental sobre a leitura e o uso de textos multimodais. Desse modo, objetivamos colaborar com o ensino da leitura com ênfase nos diferentes modos semióticos.

2 Metodologia

A nossa pesquisa é caracterizada como uma pesquisa descritiva. As pesquisas descritivas têm como meta fundamental descrever as características de um determinado fenômeno e, geralmente são realizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática. Essa pesquisa tem como características a observação, o registro, e a análise dos fatos, procurando identificar a natureza, a causa e a frequência dos dados coletados. Para coletar os dados nessa investigação, empregam-se técnicas específicas dentre as quais citamos entrevista, questionário e observação (GIL, 2008).

Este estudo também adota uma abordagem qualitativa. Sua realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos. As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados.

Portanto, trata-se de um trabalho descritivo e qualitativo. Os sujeitos desta pesquisa foram vinte e quatro alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, jovens entre 13 e 15 anos, sendo 09 meninos e 15 meninas, matriculados no sistema público de ensino da Paraíba. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista. Para a realização desse último instrumento foram selecionados aleatoriamente apenas dez alunos. A base teórica consta de autores como: Freire (2005), Kress e van Leeuwen (2001), Barcelos (2006), Lajolo (2009), Rojo (2012).

3 Fundamentação teórica

As crenças são um conceito bastante antigo e fundamental para compreendermos a razão de nossas ações, ou seja, entendermos por qual motivo professores e alunos agem da maneira que agem. O estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas tem sido objeto de

investigação da Linguística Aplicada no Brasil e no exterior, desde 1980. Por ser uma forma de pensamento, construídas a partir de nossas experiências, as crenças são instáveis e emergentes, sociais e individuais com um grande valor para a investigação científica no campo das ciências humanas (BARCELOS, 2006). Muitos são os termos utilizados pelos pesquisadores para indicar a relação da ação com as crenças, por exemplo, imagens, concepções, representações, teorias, cultura (BARCELOS, 2004). Considerando que se trata de uma área com essas características investigativas de dispersão semântica, as crenças são consideradas um tema paradoxal, complexo e confuso, com uma conotação afetiva e avaliadora, conforme aponta Pajares (1992). Esse posicionamento de Pajares diferencia o significado de crenças com o significado de conhecimento, pois para ele a distinção entre um e o outro se dá pelo fato de as crenças carregarem um traço emocional.

Para Barcelos (2006, p. 18), uma das principais pesquisadoras sobre as crenças no ensino-aprendizagem, as crenças são “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Tudo que construímos cognitivamente, em nossa vida, se materializa por meio das experiências adquiridas em nossas interações humanas. E como ressalta Miccoli (2010, p. 29), “todas as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais”. Esses episódios de nossa história nos ajudam a representar o mundo e a construir a nossa compreensão e a nossa identidade social.

Como já foi destacado, o escopo de nosso estudo são as crenças de alunos sobre a leitura. Pelo que percebemos, a leitura parece continuar no foco das preocupações da escola, principalmente no que se refere à formação de leitores críticos. Consideramos que a formação de sujeitos capazes de avaliar criticamente as ideias apresentadas pelos textos lidos é o grande desafio da referida instituição na atualidade (OLIVEIRA, 2006; THEODORO, 2009; ROJO, 2012). A competência para ler de forma crítica precisa ser ensinada e incentivada para que os alunos consigam desenvolver posturas questionadoras diante dos materiais escritos. Nesse sentido, ler de forma crítica vai além da atribuição de significados, exige um posicionamento do indivíduo frente aos textos. A leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações cotidianas de comunicação (FREIRE, 2005).

A formação de sujeitos capazes de refletir sobre significados a partir de questionamentos, buscando entender a coerência e a harmonia dos textos é a principal característica da leitura crítica. Oliveira (2006) destaca que ler com criticidade faz o sujeito agir

ativamente em relação ao material escrito no sentido de aceitá-lo ou rejeitá-lo. A leitura, nessa perspectiva, conduz as pessoas a repensarem suas ações e suas posturas, enxergando melhor as ideologias que são veiculadas socialmente. O ensino de língua portuguesa deve tornar a sala de aula um ambiente que possibilita o levantamento de questionamentos, investigando qual a origem das perspectivas criadas e transmitidas pelos textos. Questionando os pressupostos destacados nos textos, os alunos desenvolvem o senso crítico ampliam suas capacidades, tornando-se, assim sujeitos críticos capazes de entender o mundo e seus sentidos. Tratando sobre a leitura, Lajolo (2009, p.59) define:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Lajolo (2009) afirma que o desenvolvimento de capacidades referentes à leitura crítica depende da escola. Esta precisa criar um ambiente adequado voltado para debates e discussões, priorizando um clima de confiança. É necessário privilegiar uma postura questionadora e ampliar o convívio dos alunos com múltiplas situações de leitura, tornando-a uma construção ativa do leitor. A leitura crítica possibilita o conhecimento e o aprofundamento de diferentes interpretações de um mesmo tema, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos. A autora supracitada destaca que o professor precisa aguçar a criticidade dos discentes através de ações organizadas, para isso deve priorizar uma concepção criativa da linguagem e uma visão libertadora de ensino. É preciso conceber a leitura como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.

Para que o ensino de leitura seja eficiente é importante que o educador compreenda, como afirma Dionísio (2006), que o avanço tecnológico fez surgir a necessidade de se desenvolver novas capacidades leitoras, principalmente relacionadas à leitura de textos multimodais. Para a autora, a sociedade contemporânea tornou imprescindível a prática de leitura voltada para a multimodalidade contextualizada e relacionada aos aspectos discursivos e sócio-históricos que prepararão os alunos para agirem como sujeitos autônomos na nova realidade que os cercam. Assim, o ensino de leitura é responsável por tornar a aprendizagem mais significativa e formar discentes competentes no que se refere às práticas sociais de leitura.

O desafio da escola na atualidade é despertar o interesse do educando para a leitura e a produção multimodais e capacitá-los para construir significados de forma crítica ao entrarem em contato com textos que circulam dentro e fora da escola. O leitor precisa entender que as

diferentes semioses que unem os textos multimodais devem ser interpretadas para se atribuir sentido ao texto. Palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência textual. Nesse sentido, a multimodalidade textual exige diversas práticas de leitura. Podemos, portanto, dizer que os discursos multimodais são aqueles em que diferentes modos semióticos se juntam para possibilitar a produção de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Nesse novo contexto, a formação de um leitor crítico requer um trabalho sistematizado de forma progressiva e uma ação mais ativa por parte do leitor para construção do sentido. Reforçando essa ideia, Marcuschi (2008) destaca que ler é uma atividade complexa que pressupõe o estabelecimento de relações entre conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. Dessa forma, o professor de língua portuguesa, para superar as dificuldades de leitura, deve potencializar o trabalho com textos multimodais para contribuir com a construção crítica do discurso do aluno. É preciso utilizar parâmetros para a observação dos elementos que constituem a multimodalidade. As imagens que compõem um texto devem deixar de ser simples recursos para enfeitar o texto. A imagem deve ser considerada como conteúdo integrante de um enunciado (ROYCE, 2002).

4 Análise

A parte inicial desta pesquisa teve como finalidade a obtenção de uma visão geral acerca da forma como os alunos têm contato e leem os textos multimodais. O resultado desse processo tornou nossa investigação mais sistemática e precisa. Inicialmente, apresentamos as visões dos alunos sobre a leitura multimodal. Em seguida, exploramos a leitura dos alunos.

4.1 Levantamento inicial quanto à leitura multimodal

Nesta parte do trabalho, relatamos a experiência de sondagem sobre a leitura e interpretação de textos multimodais, que, através de um questionário, contou com 24³ informantes, sendo todos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo, com esse questionário, era obter uma visão geral sobre a experiência de leitura desses estudantes com a multimodalidade textual. Tratou-se de um estudo preliminar, ou seja, que visava levantar hipóteses e considerações sobre a relação entre os leitores e os textos multisemióticos, dentro

³ Apenas os dados fornecidos pelo questionário foram analisados na íntegra. Para as análises posteriores, optamos por trabalhar com dez alunos. A seleção foi realizada por meio de amostragem simples aleatória.

e fora da escola. Objetivamos saber as ideias que os informantes têm sobre os referidos textos. Também desejamos averiguar se nas situações cotidianas extraclasse esses textos estavam presentes na vida de nossos informantes.

Antes de aplicarmos o questionário, discutimos com os alunos as principais características dos textos multimodais e apresentamos alguns exemplos para que os alunos pudessem responder cada questão de forma consciente, refletindo a respeito da sua experiência leitora com a multimodalidade.

O questionário que aplicamos era composto por seis questões. Optamos por esse tipo de instrumento por ser mais adequado para esse momento do estudo.

Tabela 2 – Experiências dos alunos com textos multimodais

| Leem textos multimodais | Não leem textos multimodais |
|---|--|
| 83% | 17% |
| Associam elementos verbais e visuais e visuais | Não associam os elementos verbais e visuais |
| 46% | 54% |

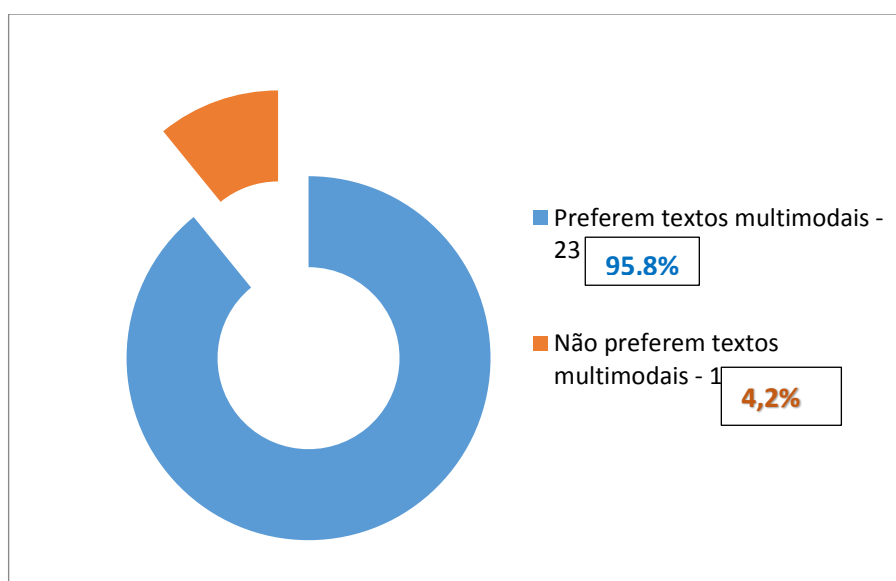
Fonte: dados da pesquisa

As respostas dos informantes revelam que 83% leem textos multimodais. Esse fato comprova as afirmações de Dionísio (2006), quando enfatiza que a sociedade atual é marcada pela multimodalidade e que todos os textos são multimodais. Através das respostas dos alunos, compreendemos que estes estão inseridos num contexto marcado pela multissemiose. Essa inserção do aluno num meio multimodal facilita sua formação enquanto leitor capaz de ler texto que une vários elementos. No entanto, não é suficiente o aluno estar inserido num contexto multimodal, ele precisa estar preparado para ler e interpretar os textos, explorando as potencialidades da multimodalidade. Apesar dos alunos afirmarem que leem textos multimodais, é possível depreendermos que eles se referem à decodificação, visto que parece lhes faltar as competências relacionadas à leitura proficiente, uma vez que não houve formação para isso. Então, entendemos que cabe à escola preparar o aluno para realizar leituras que contemplem todas as formas de representações.

Alguns dos alunos pesquisados, mais precisamente 46%, citaram que associam os elementos verbais e visuais no momento da interpretação textual. Outros informaram que a associação entre as linguagens facilita a atribuição de sentido na constituição da significação dos textos, e que o processo de atribuição de sentido fica prejudicado quando os dois elementos não são considerados durante o ato de ler. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2001), é preciso que haja a associação entre todos os elementos semióticos no momento da leitura, para que o aluno consiga desenvolver capacidades leitoras, a fim de que possa entender o sentido global do gênero textual. No entanto, percebemos que é necessário um trabalho mais consistente da escola no sentido de preparar o aluno para interagir com a diversidade textual que está a sua volta. Pensando nisso, estamos investigando a prática nessa sala de aula para percebermos se os alunos dizem que entendem melhor com a imagem porque elas traduzem o que os textos verbais dizem ou se, realmente, consideram que os modos visuais trazem suas próprias mensagens e, na verdade, acrescentam significados à leitura. A diferença entre essas duas posições está em entender as imagens, por exemplo, ou como tradução do código verbal ou como portadora de sentidos próprios, em que os dois códigos se complementam em termos de significados, e, portanto, se os alunos apresentam concepções restritas ou mais amplas, respectivamente, sobre a relação entre o texto verbal e visual.

A priori, entendemos que os alunos consideram os recursos visuais. Resta-nos investigar com que profundidade os leem. Outro aspecto questionado foi referente às preferências dos alunos em relação aos textos multimodais.

Gráfico 1 - Preferências dos alunos pela leitura de textos multimodais



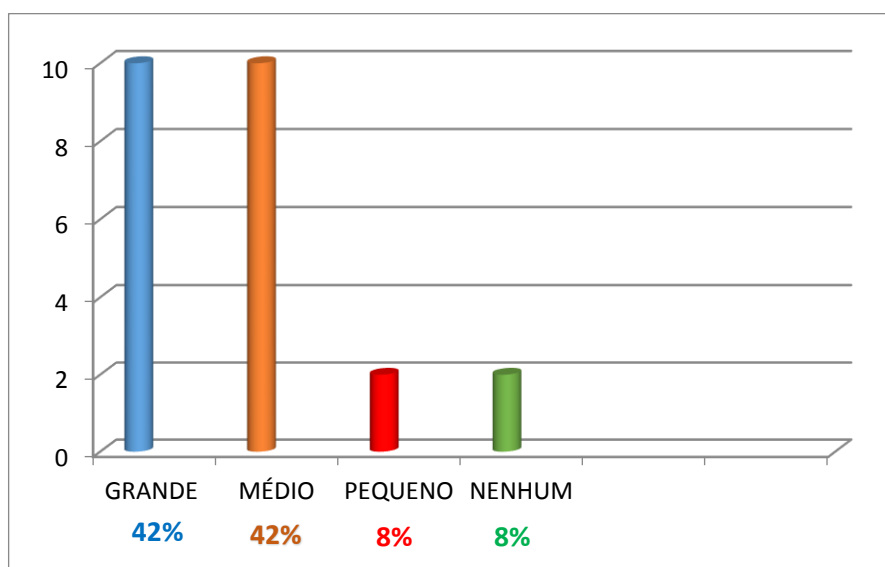
Fonte: dados da pesquisa

Como podemos perceber, dos vinte e quatro informantes, apenas um respondeu que não gostava de textos multimodais, ou seja, 95,8% dos alunos preferem textos multissemióticos. O gosto pela leitura de textos que unem diversos elementos mostra que o aluno está adaptado ao novo contexto social que o cerca. O fato de o aluno gostar de textos multissemióticos é um indicativo de que a escola precisa trazer para seu ambiente os referidos textos. Além disso, a grande maioria dos alunos destacou que a existência de imagens facilita o entendimento do texto.

Através das respostas analisadas, percebemos que os textos multimodais tornam a leitura mais instigante e chamam mais atenção dos alunos, o que confirma a ideia de Dionísio (2006) de que os jovens, geralmente, preferem os textos imagéticos, muitas vezes, dando a eles prioridade, ou seja, partem da leitura das imagens para somente depois lerem os textos escritos.

Conforme afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013), trazer para sala de aula os textos multimodais pode proporcionar uma aprendizagem mais eficiente. As autoras ainda salientam que o processo de letramento não deve ser apenas linguístico, precisa ser também social e permear o nosso cotidiano extremamente marcado pelas semioses. Preparar o aluno para interagir numa sociedade, cada vez mais multissemiótica, parece ser o grande desafio da escola atualmente. Questionamos também sobre o grau de dificuldade que o aluno sentia ao ler textos multimodais.

Gráfico 2 - Grau de dificuldade dos alunos em relação à leitura de textos multimodais

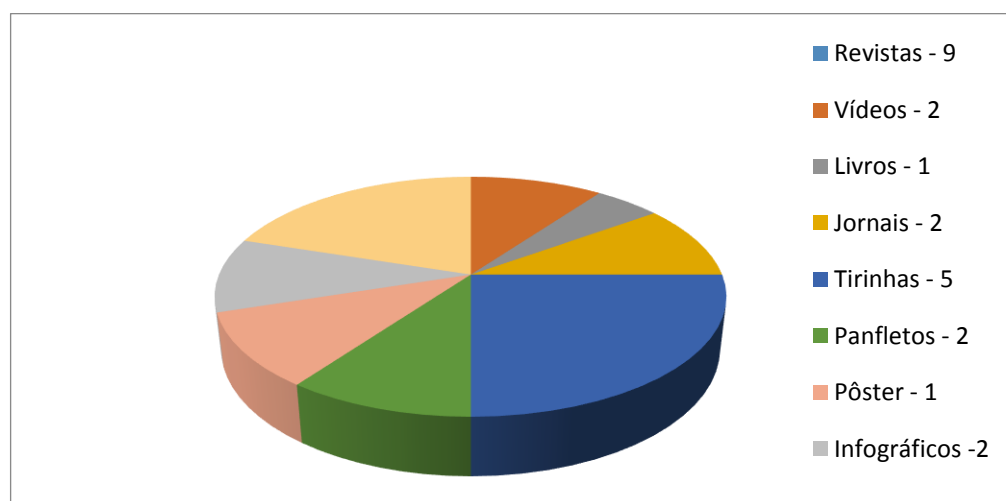


Fonte: dados da pesquisa

Sobre o grau de dificuldade enfrentado pelos discentes em relação à leitura de textos multimodais, foi enfatizado como médio e grande pela maioria. A pergunta do questionário era fechada, simplesmente indicar o grau de dificuldade. A partir das respostas supracitadas, inferimos que, mesmo tendo acesso e, muitas vezes, preferindo os textos multimodais, os jovens acreditam que não têm segurança e competências leitoras que lhes possibilitem interagir com os referidos textos de forma eficiente.

Esse resultado nos chama atenção para o fato de que pode existir uma lacuna no processo de formação escolar quanto à leitura de textos multimodais. Entendemos que cabe à escola, a nós professores de língua portuguesa, buscarmos formas para ampliar a capacidade de aprendizado dos alunos em relação à compreensão leitora. Em geral, todos os informantes afirmaram ter acesso a textos multissemióticos. Se vivemos numa sociedade multimodal é comum que todos os indivíduos mantenham contato com as várias semioses que compõem os textos. Portanto, em um mundo, cada vez mais, interconectado, esperamos que os alunos estejam preparados para ler os textos multimodais que os cercam no dia a dia. A nosso ver, a escola deveria oferecer as ferramentas de análise para além do senso comum, e capacitar o aluno para relacionar significados a contextos. Esse resultado mostra que os alunos têm consciência da ubiquidade dos gêneros multimodais na realidade atual. No gráfico seguinte, podemos verificar quais textos multissemióticos os alunos costumam ler.

Gráfico 4: Textos multimodais que os alunos costumam ler



Fonte: dados da pesquisa

O número que aparece no gráfico corresponde as vezes que foram mencionados pelos alunos. Como podemos ver, os gêneros mais citados foram tirinhas e revistas. Acreditamos que esses gêneros são mais comuns nos livros didáticos, por isso, os alunos têm mais familiaridade.

É possível observarmos que os alunos têm acesso a uma variedade grande de textos multimodais, o que é muito produtivo para a formação leitora. Entretanto, acreditamos que não basta ter acesso, é necessário saber interagir de forma efetiva, ou seja, atribuindo sentido ao material lido, questionando, percebendo sentidos implícitos e considerando todas as semioses que estão envolvidas na constituição dos textos. É necessário ainda que o professor sistematize práticas pedagógicas que favoreçam o domínio dos textos multimodais. Esse é certamente um aspecto de investigação que se abre para nós no cenário da sala de aula de língua portuguesa.

4.2 Mudanças de crenças ocorridas no processo de leitura dos alunos

A realização da entrevista teve como objetivo verificar que mudanças os alunos percebem na sua forma de ler e atribuir sentido aos textos, após a aquisição de conhecimentos referentes à organização e aos elementos que compõem os textos multimodais. Para constatarmos quais mudanças ocorreram, efetuamos uma entrevista com dez alunos, composta por duas questões, ambas voltadas para os efeitos provocados pelo processo interventivo. Optamos pela aplicação de uma entrevista previamente estruturada e gravamos em áudio todas as respostas transcritas a seguir.

Durante a realização da entrevista, buscamos apreender se o trabalho com os textos multimodais possibilitou o desenvolvimento de competências leitoras, se abriu espaço para uma visão crítica em relação às leituras, às ideias, aos conceitos, às ideologias e aos valores que são veiculados pelos textos. Nessa fase propriamente dita do trabalho, foram propostas várias atividades envolvendo os textos multimodais selecionados – anúncios publicitários e charges – como forma de motivação para que os alunos realizassem leituras e atribuíssem sentido ao material lido, considerando os elementos semióticos presentes nos textos.

Para constataremos se os alunos perceberam mudanças na sua forma de ler após a intervenção, indagamos a esse respeito com o propósito de compreendermos suas crenças. Por meio das respostas, percebemos que os alunos têm consciência da transformação ocorrida e afirmam que antes desconsideravam as imagens, cores e se limitavam à parte escrita dos textos. A primeira questão perguntava se, após participar das aulas e realizar as atividades que envolveram leitura e interpretação de textos multimodais, houve mudanças na sua forma de ler e interpretar textos.

A1: Passei a ler prestando mais atenção a todos os elementos que formam os textos [...] tentando relacionar todos esses fatores para poder entender o sentido do texto.

A2: Antes eu só observava a parte escrita achava que os outros elementos eram apenas para enfeitar, agora fico atento a todos os elementos presentes no texto [...].

*A3: **Mudei a minha maneira de ler** porque passei a observar todos os elementos (verbais, visuais) que estão colocados no texto [...]*

*A4: **Comecei a ler de outra forma**, com mais segurança prestando atenção a todos os elementos que estão envolvidos. [...]*

*A5: [...] após conhecer melhor a forma como os textos são organizados **passei a ler com mais segurança e observando todos os elementos** [...].*

*A6: Eu considerava apenas a parte escrita e com as orientações da professora **comecei a relacionar todos os fatores que formam os textos** [...].*

*A7: Eu lia considerando só a parte verbal e **comecei a ler associado todos os elementos que formam o texto** [...].*

*A8: Mudei minha forma de ler porque eu prestava mais atenção a parte verbal ... então **passei a observar todas as coisas que estão no texto**.*

*A9: Percebi que para a leitura ser melhor é preciso **ler prestando atenção a todos os elementos** que estão no texto e também no contexto [...]*

*A10: Agora sei da necessidade de **ler considerando todos os elementos** que aparecem nos textos [...].*

As respostas dos alunos mostram que eles perceberam que as combinações de imagens e cores também comunicam, semelhantemente como a parte linguística, por isso, têm seu valor no processo de constituição dos textos. Essa consciência da importância dos modos semióticos, presentes nos textos, torna a leitura mais completa e significativa, possibilitando, como afirmam Kress e van Leeuwen (2001), a apreensão de que cada modo semiótico tem sua potencialidade de representação e comunicação, o que garante ao produtor e ao leitor o estabelecimento de uma convergência de fatores sociais, culturais para poder atribuir sentido ao material lido. É possível afirmarmos que os alunos compreenderam que a realização da conexão entre o verbal e o visual é tarefa do leitor, ou seja, que a referida conexão é indispensável para se ler os textos que circulam no nosso meio social, como comprovamos observando suas respostas. Assim, pudemos verificar que o processo interventivo foi produtivo e provocou mudanças bem positivas no desenvolvimento leitor dos nossos alunos.

A formação crítica é um dos focos neste nosso trabalho, por isso, direcionamos a segunda questão para compreendermos se os alunos avançaram durante esse processo em relação ao desenvolvimento da criticidade. O desenvolvimento da criticidade representa um grande crescimento do leitor e demonstra competências para se questionar valores implícitos (ROJO, 2012). Baseados nesses pressupostos, questionamos os alunos sobre quais foram suas apreensões em relação ao seu desenvolvimento enquanto leitores críticos.

A1: *Conseguo ler de forma mais crítica porque **procuro identificar intenções** [...].*

A2: *Sim, quando analisamos todos os fatores que formam o texto e os elementos sobre **a intencionalidade** [...].*

A

A3: ***Ler observando todos os elementos torna a leitura mais completa** porque facilita associação entre os elementos verbais e não verbais e as coisas sociais.*

A4: *Sim, quando a gente considera todos os fatores que estão sendo colocados nos textos a nossa forma de ler se tornar mais interessante [...].*

A5: *Depois que comecei a ler os textos observando todos os aspectos que estão nos textos **entendo melhor**.*

A6: *Sim, ler prestando atenção a todos os elementos e o contexto **faz com que a leitura fique mais clara e tudo seja entendido**.*

A7: *É possível porque **a leitura se torna mais completa** já que considera todos os elementos que estão envolvidos no texto.*

A8: *Fazer a leitura prestando atenção... a todos os elementos **facilita o entendimento e faz com que a gente possa se posicionar**.*

A9: *Passei a ler com mais atenção em todos os elementos que formam os textos e aos elementos culturais e **passei a compreender melhor os textos** [...].*

A10: *Ler considerando todos os elementos faz com que **a gente entender melhor os textos e os valores que são passados** [...].*

Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que eles citam ter havido uma mudança na sua maneira de ler os textos, e que essa nova forma de realizar as leituras é mais significativa. As afirmações de todos os alunos enfatizam que aconteceu uma ampliação na concepção de texto e de leitura, bem como foi construída a pressuposição de que os significados são constituídos por meio da junção de recursos semióticos. Essa concepção de leitura voltada para todos os modos semióticos realmente se mostrou bem produtiva. Sendo assim, verificamos que os sujeitos desta investigação apresentam um desenvolvimento no tocante à consciência dos vários recursos usados na leitura. Apesar das afirmações dos discentes destacarem uma possível formação crítica, reforçamos que o desenvolvimento crítico dos jovens pesquisados ainda é muito embrionário, precisando, portanto, de continuidade e de propostas pedagógicas bem coerentes e sistemáticas.

Nessa direção, acreditamos que os alunos deram início ao processo de desenvolvimento de novas capacidades leitoras que lhes facilitarão a interação com as produções atuais, assegurando a produção de conhecimentos de forma interativa (ROJO, 2012). Podemos afirmar também que a realização de um trabalho que proporcione a imersão do aluno num contexto marcado pela presença da multimodalidade amplia suas competências leitoras e desafia os leitores a criarem estratégias para entenderem as particularidades de cada modo.

As crenças dos alunos em relação às mudanças ocorridas nas suas formas de realizar as leituras é um fato comprovado através das atividades aplicadas e dos momentos de interação marcados pela nossa mediação. Quando os discentes citam a associação dos vários elementos que aparecem nos textos para construir significados para os textos, revela que houve um amadurecimento nesse sentido. Contudo, afirmamos que em relação ao desenvolvimento de competências referentes à formação crítica, ainda há necessidade de continuidade. Nesse caso, cremos que a escola precisa implementar ações para que o aluno consiga atingir sua formação, como leitor competente. Para isso, deve abandonar a ideia de que ler é apenas decodificar os elementos verbais e passar a promover uma prática leitora mais pertinente, que vá além dos recursos linguísticos colocados na superfície textual.

Podemos perceber, através da análise dos dados, que os alunos foram capazes de refletir sobre as leituras realizadas, analisando as possibilidades de significação, alcançando, assim, novas alternativas de compreensão do mundo. Desse modo, a leitura estabelece uma ligação entre o leitor e o mundo, favorecendo a reflexão, esclarecendo dúvidas e evidenciando fatores que estão despercebidos. Nossas análises revelaram ainda que a perspectiva multimodal associada à leitura é um aspecto essencial para o entendimento do texto, considerando-se que os significados são construídos a partir da união de todos os elementos verbais/não verbais presentes na elaboração das produções. Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de atribuição de sentido passa pela leitura do mundo e de todos os modos semióticos que vão além da palavra.

Após a análise dos resultados, podemos afirmar que é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e aos modos semióticos que compõem os textos. Dessa forma, o leitor poderá estar mais preparado para interagir com o mundo contemporâneo.

5 Conclusão

Nesta pesquisa, investigamos as crenças de alunos sobre a relação entre a multimodalidade e o ensino de leitura multimodal na escola. Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que eles citam haver tido uma mudança na sua maneira de ler os textos, e que essa nova forma de realizar as leituras é mais significativa. As afirmações dos alunos enfatizam que aconteceu uma ampliação nas crenças acerca do texto e da leitura, e que foi construída a pressuposição de que os significados são constituídos por meio da junção de recursos semióticos. Essa crença de leitura voltada para todos os modos semióticos realmente

se mostrou bem produtiva. Verificamos, assim, que os sujeitos desta investigação apresentam uma consciência sobre a importância da leitura com essa nova perspectiva. Portanto, as discussões apresentadas, neste artigo, representam apenas o início de um estudo que necessita de futuros trabalhos a serem desenvolvidos, envolvendo as crenças sobre a utilização dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa. Procedendo dessa maneira, poderemos promover práticas pedagógicas transformadoras voltadas para o desenvolvimento da leitura.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas: UCPel, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15 – 42.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 137 – 152.

_____; VASCONCELOS, F. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19 - 42.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Cortez Editora. São Paulo: 2005.

GIL, A. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. New York: Oxford Press, 2001.

_____; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática. São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 19 - 36.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 47(1), p. 91 - 117, 2006.

PAJARES, M. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307 - 332, 1992.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-verbal Synergy. **TESOL Quartely**. V. 36, n. 2, p. 191 - 205, 2002.

THEODORO, S. E. **Criticidade e leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

Data de recebimento: 21 de outubro de 2016.

Data de aceite: 09 de dezembro de 2016.