

Rosivaldo Gomes¹Maria do Carmo Barbosa Machado²**RESUMO**

O objetivo deste artigo é discutir como alunos mobilizam capacidades leitoras para compreensão de textos multimodais a partir da perspectiva do letramento crítico. O estudo justifica-se em função da necessidade de a escola formar alunos que sejam leitores que possam também serem críticos em relação aos diversos insumos textuais e semiótico-culturais que atualmente lhes são apresentados a partir de diversos suportes. A pesquisa sustenta-se teoricamente nas contribuições do letramento crítico (JORDÃO, 2013, 2016; TAKAKI, 2012; JANKS, 2016), capacidades de leitura como réplica ativa e multimodalidade (ROJO, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001; JEWITT, 2006, DIONISIO, 2011; ROJO, 2012; GOMES, 2017a). A investigação situa-se no campo Linguística Aplicada voltada para questões de ensino-aprendizagem, sendo um estudo de caráter qualitativo-interpretativista. O corpus analisado origina-se de episódios de sala de aula, gerados a partir de uma pesquisa-ação realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública. Os resultados mostram que as capacidades de leitura para compreensão desses gêneros, mobilizadas pelos alunos, são de diversas ordens, pois os participantes da pesquisa não apenas reproduziram, em suas respostas, sentidos postos pelos textos, mas também (re)constróem possíveis sentidos aos textos e se posicionam criticamente, bem como negociam esses sentidos a partir de suas experiências e vivências tanto sociais quanto de leitores.

Palavras-chave: Letramento crítico. Gêneros multimodais. Leitura.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss how students mobilize reading skills to understand multimodal texts from the perspective of critical literacy. The study is justified due to the need of school to train students who can be readers and also students that can develop critical thinking in what is concerned to a variety of text and semiotic-cultural inputs that are currently presented to them through several supports. The research is theoretically based on the contributions of critical literacy (JORDÃO, 2013, 2016; TAKAKI, 2012; JANKS, 2016), reading capabilities as well as an active replica and multimodal (ROJO, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001; JEWITT, 2006, DIONISIO, 2011; ROJO, 2012; GOMES, 2017a). The research takes place in the field of Applied Linguistics and it is focused on teaching-learning issues, being a qualitative-interpretive study. The analyzed corpus comes from classroom learning-teaching episodes, generated from an action research conducted with third-year high school students from a public school. The results show that reading skills, mobilized by the students in order to understand those text genres are from several sources. We say this just

¹ Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET/UNIFAP), *Campus* Marco Zero. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá/AP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8770-6177>. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com.

² Professora efetiva federal da Rede de Ensino vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Amapá atuando na área de Língua Francesa no Sistema de Ensino Modular – SOME. Doutoranda pela Universidad del Sol – (UNADES/Paraguay). Macapá/AP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7092-6592>. E-mail: carmem-electra@hotmail.com.



because when responding to the questions the participant students rather than reproduce meanings they (re)construct possible meanings to the texts, they also show critical position about the reading. They also negotiate these meanings considering their experiences both as readers and social subject as well.

Keywords: Critical literacy. Multimodal Genres. Reading.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A utilização de textos multimodais, no trabalho com a leitura e com a produção textual, configura-se como uma necessidade didática que passou a ser legitimada não somente por inúmeras pesquisas realizadas tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional, mas também por documentos oficiais prescritivos. Nesse sentido, de acordo com o que propõe a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), em relação ao trabalho com as práticas de linguagem, destaca-se que essas envolvem não só novos gêneros e textos (cada vez mais multimodais), mas também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Nessa perspectiva, a BNCC destaca a relevância de se considerar, no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, novos textos que surgem a partir de novas ferramentas de produção/edição e nesse sentido, a escola deve propor atividades práticas que possam ajudar no desenvolvimento, por partes dos alunos, de competências, capacidades e habilidades de leitura que se mostram imprescindíveis para formação de um leitor crítico que consiga compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico.

Nesse sentido, a aula de Língua Portuguesa deve girar em torno da análise de um texto que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais diferentes configurações/linguagens multimodais. Além disso, faz-se necessário também que no ensino de leitura possam ser consideradas capacidades leitoras que permitam que o aluno compreenda os sentidos possíveis aos textos a partir da conjugação dos múltiplos recursos semióticos multimodais existentes atualmente.

Considerando esses aspectos, neste artigo objetivamos discutir como alunos do Ensino Médio acionam capacidades de leitura no que diz respeito à compreensão de textos multimodais a partir de atividades realizadas em sala de aula com o apoio de um material didático. O estudo vincula-se às pesquisas desenvolvidas pelo grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Amapá (NEPLA/UNIFAP/CNPq) e nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET/UNIFAP).

O estudo justifica-se em função da necessidade de a escola formar alunos que sejam leitores que possam também serem críticos em relação aos diversos insumos semiótico-culturais que





atualmente lhes são apresentados a partir dos diversos suportes textuais. Assim, a pesquisa sustenta-se nas contribuições teóricas sobre letramento crítico (JORDÃO, 2013, 2016; TAKAKI, 2012; JANKS, 2016), capacidades de leitura como réplica ativa e multimodalidade (ROJO, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001; JEWITT, 2006, DIONISIO, 2011; ROJO, 2012; GOMES, 2017a).

A investigação situa-se no campo Linguística Aplicada, voltada para questões de ensino-aprendizagem, sendo de um estudo de caráter qualitativo-interpretativista e descritiva (BORTONI-RICARDO, 20018; GIL, 2008). O *corpus* analisado origina-se de dois episódios de ensino, gerados a partir de uma pesquisa-ação realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino, localizada na região norte do Brasil.

2 LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos últimos 20 anos, no contexto brasileiro, o ensino de Língua Portuguesa tem passado por diversas alterações tanto em relação às propostas prescritivas que guiam esse ensino, ou seja, a partir da publicação de inúmeros documentos parametrizadores feitos por instâncias governamentais nacionais como, por exemplo, pelo MEC e pelas redes estaduais e municipais de ensino, quanto no que diz respeito às práticas do letramento escolar que, em alguma medida, têm se apropriado desses documentos e de suas orientações para conduzirem os processos ensino e de aprendizagem de línguas.

Isso evidencia o que Antunes (2003) denominou de “sinais de mudança”, que vem se concretizando, mesmo que ainda de maneira tímida nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, novas abordagens teóricas, situadas a partir de perspectivas que vêem língua e linguagem como interação e como discurso (JORDÃO, 2013, 2016), marcadas também por relações de poder e ideologias, têm contribuído para a ampliação de práticas escolares que, até pouco tempo, reduziam o ensino de língua ao reconhecimento de nomenclaturas e classificações gramaticais (ANTUNES, 2003), apesar de sabermos que “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”. (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Uma dessas abordagens é o letramento crítico. De acordo com Janks (2016), a língua, não apenas como estrutura, mas como um modo de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, configura o que significa “fazer letramento crítico” (p. 22). Nessa visão, a ideia de textos/enunciados, a partir de um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2003), configura-se como uma manifestação dialógico-discursiva e, portanto, ideológica, pois apresenta juízos de valor e não pode ser





compreendida nem como parcial, nem como neutra, já que “os textos são situados e trabalham para posicionar seu público-leitor [...] são representações parciais do mundo” (JANKS, 2016, p. 23).

Ainda para Janks (2016), ao pensarmos o ensino de língua pela perspectiva do letramento crítico, devemos levar em consideração questões de poder, diversidade e acesso. Em linhas semelhantes, Jordão (2016) também pontua que, pensada como abordagem educacional e não como uma metodologia, o letramento crítico parte de uma visão de língua como discurso, e, portanto, como uma prática social situada de construção e de negociação de sentidos. Dessa maneira, a autora argumenta que o letramento crítico

se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (JORDÃO, 2016, p. 43).

Pensado nesse viés, o letramento crítico abre possibilidades para que sejam considerados modos outros de construção, negociação e ressignificação tanto de ensino de línguas, no caso deste artigo de língua portuguesa, quanto da aprendizagem e de sentidos aos textos, discursos e representações sociais, pois longe de se configurar como uma metodologia de ensino fechada e com uma lista de conteúdo, o letramento crítico apresenta-se como um caminho que possibilita tanto ao professor quanto ao aluno se verem como sujeitos (co)partícipes da construção de saberes e de práticas com as quais podem se posicionar de forma reflexiva e crítica frente os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade (JORDÃO, 2016, 2013).

Assim, com base em uma postura crítica em relação aos textos que são produzidos e que circulam em diferentes práticas de linguagem/letramentos, os alunos podem ser instigados, a partir de práticas de letramento crítico (GOMES, 2017a; TAKAKI, 2012), a pensarem em questões como: o que está sendo dito neste texto? A quem se dirige? Se dito de outra forma, o sentido ainda seria esse? De onde fala? Quem está sendo representado? Quem está sendo silenciado? Que ideologias e discursos hegemônicos estão sendo mantidos e quais estão sendo problematizados? Para o interesse de quem?

Perguntas como essas podem ampliar não só a aprendizagem dos alunos em relação à compreensão dos textos e seus sentidos, mas também possibilitar que reconheçam maneiras de “problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes, torna-se condição para promover a democracia de práticas tão importante para uma democracia” (JORDÃO, 2016, p. 45).





Assim, a perspectiva dos letramentos críticos abre caminhos para que o professor possa criar momentos de diálogos, isto é, que permitam a voz do aluno na construção de sentidos e significados tanto em relação à leitura, à produção textual (cada vez mais multimodal) quanto no que diz respeito à análise linguística/semiótica dos textos, o que pode levá-lo a refletir sobre consequências, ideologias e posicionamentos e questões tanto locais quanto globais que são espelhadas nos textos.

3 MULTIMODALIDADE E TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os estudos sobre multimodalidade desenvolvidos no contexto internacional e nacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], 2001; JEWITT, 2006, DIONISIO, 2011; ROJO, 2012; GOMES, 2017a, entre outros) passaram a reconhecer os impactos, o papel e a importância das múltiplas linguagens, recursos e modos semióticos que constituem os textos contemporâneos e como as diversas linguagens/semioses e recursos semióticos servem à construção de significações dos textos materializados em gêneros (ROJO, 2012).

A noção de multimodalidade, introduzida por Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) a partir da Semiótica Social, trouxe grandes contribuições para o estudo do texto ao considerar tanto aspectos contextuais, lexicogramaticais quanto multimodais que compõem os textos contemporâneos. Assim, sustentados a partir de contribuições teóricas da Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1985), esses autores propõem que a paisagem comunicacional tem se modificado muito e isso requer a configuração de uma gramática que pudesse auxiliar na compreensão da organização, tanto sociocultural quanto semiótica desses novos textos, a qual os autores denominaram de Gramática do Design Visual.

Para Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), as estruturas visuais apontam configurações de significados que estão intrinsecamente arroladas a interpretações particulares das formas de experiência de interação social, isto é, a aspectos que são socioculturais, já que os significados pertencem à cultura e não a recursos ou modos semióticos específicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A multimodalidade, nesse sentido, encontra-se na conjugação, modulações ou hibridização de múltiplas linguagens que utilizamos na produção textual, mas também se liga a certos contextos de significação. Quando falamos, por exemplo, utilizamos além da fala, gestos, movimentos corporais, entoações, etc. que vão nos ajudar a construir sentidos ao texto que estamos elaborando oralmente, porém nós falamos e realizamos gestos em contextos sócio-históricos situados e ideologicamente





marcados, pois conforme pontua Voloshinov/Bakhtin (1926), do ponto de vista do uso real da língua(gem), nossos discursos não são autossuficientes, já que nascem de situações pragmáticas extraverbais.

Assim, no impresso a multimodalidade pode ocorrer a partir da incorporação de uma imagem ao texto escrito, a partir das cores, formatos de letras, diagramação das páginas e outros recursos multimodais, como desenhos, fotografias, gráficos, que ajudam na construção de sentidos aos textos. Esses recursos ou modos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; DIONISIO; VASCONCELOS, 2013), alinham-se à linguagem escrita e juntamente com esta configuram o caráter multimodal desses novos textos, conforme defende Dionísio (2011).

Já com relação ao digital, atualmente, com o avanço das tecnologias digitais, de recursos e novos dispositivos e ferramentas, novas práticas de produção, elaboração e edição (ROJO, 2012) estão surgindo e favorecendo também o surgimento de textos de gêneros multimodais ou gêneros híbridos, que apresentam recursos visuais em movimento, sons, escrita.

Nesse aspecto, conforme pontuam Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 61), o processo de leitura de um texto multimodal passa a envolver, necessariamente, a “atenção, percepção, memória, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuonstrutivas e funções executivas” do leitor, o que requer da escola um trabalho com práticas de leitura e também de produção textual que possibilite ao aluno mobilizar ou ampliar competências e habilidades que lhe permitam compreender o funcionamento desses recursos multimodais envolvidos na tessitura desses textos.

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise e de produção não deve se pautar somente na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional de significados (LEMKE, 2010) que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, tabelas, etc.

Estes recursos visuais também constituem formas de expressão do conteúdo temático dos gêneros e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos/linguagens/semioses presentes no texto na relação com aspectos socioculturais, pois conforme já mencionado, esses recursos configuram-se como produtos “de histórias culturais e de recursos cognitivos que usamos para criar significados na produção e na interpretação de mensagens visuais e de outros tipos” (JEWITT; OYAMA, 2001, p. 136).

Assim sendo, os textos multimodais se constituem como um material privilegiado para o ensino da leitura e da produção textual nas aulas de língua materna. Além disso, a potencialidade do





texto multimodal contribui não apenas para fazer com que o aluno sinta que o mundo em que ele vive está mais presente em sala de aula, mas, sobretudo, para inseri-lo em outro modo de olhar os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado e de maneira mais crítica e reflexiva também.

4 LEITURA COMO COMPREENSÃO RESPONSIVO-ATIVA

Orientando-nos pelas premissas bakhtinianas, que reconhecem a natureza dialógica da linguagem, o ininterrupto movimento de contraposição à palavra do outro (de forma axiológica) e que permeia todas as relações humanas, as quais constituem o sujeito e a realidade como dialógicos, nesta seção defendemos que o ato de ler pode ser compreendido como um processo de compreensão responsiva-ativa-crítica.

Nos estudos mais recentes sobre leitura, que se baseiam a partir dos postulados bakhtinianos e nos estudos do letramento (ROJO, 2009; KLEIMAN, 2006, 2004; STREET, 2014; GOMES, 2017a, 2017b, entre outros), parece ser unânime que o ato de ler pode ser entendido como uma prática sociocultural de se colocar em relação um discurso e com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos (ROJO, 2009).

Baseando-se em Bakhtin (2003), Gomes (2017b) também compreende que é no contexto das enunciações, situações reais de uso língua(gem), que os gêneros nascem e se relacionam com as ações sociais. Nessa perspectiva, os textos multimodais cada vez mais se fazem presentes em diversas esferas de comunicação e estabelecem relações dialógicas com inúmeras outras formas semióticas de comunicação.

Ao leitor, a partir dessa configuração dialógica criada, estabelecida e configurada com base em diversos recursos ou modos semióticos para a significação, cabe assumir não o papel de um sujeito passivo frente aos sentidos propostos por esses novos formatos de textos, mas sim uma postura e compreensão responsiva ativa (e crítica), ou seja, concordar, discordar, complementar, ressignificar ou negar, a partir não apenas das possibilidades linguístico-textuais ou imagéticas oferecidas pelo texto, mas também de atitudes axiológicas/valorativas sobre o que estar sendo dito, de que forma foi dito, para atender a quem e para que isso está sendo dito.

Dessa maneira, tanto a construção quanto a compreensão de textos/enunciados multimodais implicam sempre uma responsividade por parte do leitor, e, por conseguinte, um juízo e apreciação





axiológica/valorativa em relação a aspectos linguísticos, ideológicos e/ou estético-imagéticos (GOMES, 2017a). Para as práticas do letramento escolar é indispensável que o trabalho com a leitura possa considerar que, assim como outros textos, os textos multimodais também nascem de uma situação de comunicação situada e atendem, portanto, a certos objetivos, interesses, ideologias, dizem algo, mas também silenciam algo.

O sujeito leitor, na abordagem de leitura como compreensão responsiva ativa-crítica, é dialogicamente constituído em um dado momento sócio-histórico como aquele que promove suas relações com o *outro* que é implicado no texto (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, a leitura requer a tomada de posição do leitor em relação ao discurso do *outro*, não apenas buscando entender o que este outro que dizer, mas também problematiza, questiona, negocia sentidos a esse dito.

Nessa abordagem há, portanto, capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto e ao discurso (interpretação, interação/valoração/axiologia), sendo necessário que o leitor, para além do texto, recupere o contexto de produção, pois para interpretar um texto discursivamente é preciso situá-lo em um contexto extraverbal e nos horizontes que o envolvem, isto é, recuperar aspectos que dizem respeito ao contexto de produção, aos papéis sociais assumidos pelo produtor e pelos interlocutores e também considerar a esfera de circulação desse texto e as possíveis apreciações valorativas que serão atribuídas a esse texto.

Assim, o uso em sala de aula de textos marcados por recursos multimodais, conforme visto na seção anterior, exige/exigirá de nossos alunos capacidades de leitura que lhe permitam compreender como esses recursos, combinados, funcionam na construção de significados aos textos, como, por exemplo, o uso de sons, cores, gráficos, imagens, etc., sendo que essa configuração, a partir de múltiplas linguagens, também precisa ser colocada em uma relação de diálogo com outros aspectos que vão além da materialidade linguística do texto e que requerem, portanto, outras capacidades de leitura e compreensão.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada, da qual este artigo é fruto, situa-se no campo Linguística Aplicada (ROJO, 2006, MOITA LOPES, 2006), voltada para questões que tratam sobre ensino e aprendizagem de línguas. De forma mais específica, trata-se de um estudo de caráter qualitativo-interpretativista e descritivo (BORTONI-RICARDO, 2008; GIL, 2008). Os dados analisados originam-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), realizada em uma escola da rede pública de ensino e localizada





no Estado do Amapá, cidade de Macapá. As ações de intervenção foram realizadas por meio de um trabalho sistemático com práticas de leitura e interpretação textual, análise linguística-semiótica e de elaboração de textos multimodais, tais como: tirinhas, memes, anúncios publicitários, charges, infográficos, vídeos.

Considerando as características da pesquisa-ação, conforme proposições feitas por Thiollent (2008) e André (1995) a respeito desse tipo de pesquisa, a geração dos dados ocorreu a partir da: i) observação não participante na turma investigada, tendo sido usado anotações em diário de bordo, objetivando-se compreender quais e como textos multimodais eram trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa; ii) aplicação de um questionário diagnóstico para sondagem da compreensão leitora dos sujeitos participantes da intervenção e iii) aplicação de oficinas com atividades de práticas de leitura, análise linguística e produção textual a partir de um Projeto didático-autoral de material de ensino (PDAE)³ e iv) gravações/filmagens das aulas das oficinas.

No entanto, em função do espaço neste artigo e do objetivo proposto, centralizamos a análise apenas no terceiro instrumento (aplicação de um conjunto ações didáticas com as oficinas), a partir do recorte de duas aulas, nas quais foram trabalhadas atividades de leitura com a aplicação do material didático utilizado. A intervenção, no formato de oficinas, foi realizada com 27 discentes do 2º ano do Ensino Médio, jovens de faixa etária entre 17 e 22 anos e contou com a participação da professora regente da turma.

Cabe destacar que, seguindo as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016/Conep, todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um Termo de assentimento, assegurando os benefícios e possíveis danos que poderiam sofrer com o estudo, bem como um termo de cessão de imagens para fins de pesquisa acadêmica.

Além disso, a pesquisa foi registrada sob o nº 630-2018 no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá e vinculada ao grupo de pesquisa NEPLA/UNIFAP. Considerando que os dados gerados a partir da intervenção se tornariam públicos, na análise estamos utilizando siglas para a identificação dos sujeitos participantes, neste caso, alunos.

As oficinas foram realizadas no primeiro semestre do ano letivo de 2019 e para a elaboração tanto do questionário diagnóstico de sondagem inicial quanto das atividades do material didático,

³ Um Projeto didático-autoral de material de ensino (PDAE) configura-se como um protótipo de ensino aberto (tanto em formato digital quanto impresso) que permite ao professor, em formação ou já formado, a organização, a partir de um modelo didático de um gênero ou de temáticas, de um conjunto de atividades sequenciadas voltadas para a didática do ensino, não necessariamente de todas ao mesmo tempo, de práticas de leitura, práticas de análise linguística (semiótica) e práticas de produção de textos. (GOMES, 2018).





consideramos a base teórica do letramento crítico e as discussões sobre multimodalidade, conforme apresentamos na seção 2 deste artigo. Além disso, as atividades também foram fundamentadas (elaboradas) a partir da matriz de leitura de textos de multimodais, construída por Gomes (2017a, 2017b), conforme quadro 1:

Quadro 1: Capacidades e descritores de leitura de textos multimodais

GRUPO DE CAPACIDADES	CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS/DESCRITOR
CAPACIDADES DE LEITURA	CLD 1	✓Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD 2	✓Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD 3	✓Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico, temáticas previamente à leitura, colocando-o em relação aquele utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
	CLD 4	✓ Reconhecer a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores às demais ou reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	CLD 5	✓Checar hipóteses nos textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las deve elaborar novas hipóteses e conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
	CLD 6	✓Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utiliza-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.
	CLD 7	✓Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajuda na construção de sentidos.
	CLD 8	✓Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.

Fonte: Gomes (2017a, 2017b)

A geração dos dados, tendo-se por base a pesquisa-ação, ocorreu ao longo de 38 aulas, correspondentes a dois meses (fevereiro e abril de 2019). Para a análise selecionamos as aulas de nº 1 e nº 2, denominadas de Episódio de Ensino 1 e 3 (EPE nº 1 e EPE nº 3). Nessas aulas, considerando o diagnóstico realizado anteriormente com a turma, foram apresentados alguns conceitos iniciais





sobre multimodalidade, textos multimodais e como a construção de sentidos constitui-se, em alguns textos, a partir de diversos recursos, como cores, ângulos, imagens e da conjugação desses elementos. Na próxima seção, trazemos algumas análises referentes a esses episódios de ensino.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando que nosso interesse é discutir como e quais capacidades de leitura os alunos mobilizaram, conforme quadro 1 apresentado, na construção de sentidos aos textos multimodais trabalhados durante as oficinas da intervenção, destacamos os dados gerados a partir da primeira aula (EPE n° 1).

Nessa aula, utilizamos uma charge e a partir dela foi possível problematizar com os alunos tanto questões relacionadas a aspectos étnico-raciais e culturais quanto questões ideológicas que foram impostas aos indígenas a partir de uma visão eurocêntrica do colonizador, conforme podemos depreender a partir da leitura desse texto multimodal. Assim, a partir de um debate com os alunos sobre culturas, identidades e representatividade, os pesquisadores apresentam a charge a seguir (figura 1) aos alunos e algumas questões que também estavam no material didático utilizado:

Figura 1: Charge – Diálogo entre neto e avô indígena



Fonte: UNIFAP (2018)

EPE n° 1 – Trabalho com o gênero multimodal charge

(...) **Pesquisadora:** Como vocês compreendem essa charge, tendo como base a fala do neto do indígena? Como a gente pode relacionar com a discussão que fizemos agora pouco?

AL1: A imagem ressalta o que **aconteceu quando os portugueses** chegaram no Brasil.

Pesquisadora: E o que aconteceu? A imagem retrata esse acontecimento ou nos leva a compreender isso? ((os alunos falam baixam e dizem o descobrimento do Brasil))

Pesquisadora: Mas vocês acham mesmo que o Brasil foi descoberto? Então não havia ninguém aqui? No tinha cultura? E nem povo aqui?





AL2: Professora, ((referindo-se à pesquisadora)) esses estrangeiros ((faz sinal de aspas com as mãos)) **considerados cristãos possuíram nossa terra que antes pertencia aos índios**, mas como diz aí nesse texto ((aponta para a projeção no datashow)) o que ficou pra gente foi só bíblia, (...) e também essa ideia de que só tinha selvagem aqui.

AL8: Eu penso que esse texto mostra como os portugueses chegaram no Brasil e como maltrataram os índios impondo, né professora, como a senhora falou ((referindo-se à pesquisadora)) a ideia de cultura única, de apenas uma religião(...)

AL22: Bom, como eu posso dizer ((a aluna pega a folha da atividade e lê o que escreveu)) consigo interpretar na questão dos colonizadores, que tomaram a terra dos índios, com uma troca injusta, isso a gente ver até pela face ((os alunos riem)) dos coitados dos índios (...)

Pesquisadora: Então, como disse a Flávia ... Flávia né? a feição do indígena avô não é boa, né?

AL9: Ah, eu acho que ainda predomina essa visão de descobrimento do Brasil sim, até mesmo em livros e esse texto aí vem mostrar pra gente que não foi bem assim né? Eles chegaram com bíblias e depois obrigaram a religião deles pros índios (...) exploraram os índios.

AL12: Eu concordo com o Caio ((referindo-se a AL9)) e lendo (...) lendo né professora? porque o professor aí ((referindo-se ao pesquisador)) falou na aula passada que imagem a gente ler também (...) essa charge aí me faz lembrar aquela música um...um funk que diz que não foi Cabral (...)

Fonte: Respostas dos alunos – Pesquisa de campo

Os dados gerados, a partir do EPE 1, mostram aspectos significativos quanto ao processo de ensino e aprendizagem nesse contexto investigado e em relação às práticas de leituras feitas pelos alunos quanto ao texto multimodal charge. Veja-se, por exemplo, que todos os alunos, em alguma medida, ativam conhecimento de mundo/representações sociais sobre a temática (ideologicamente marcada no texto), a qual foi levantada a partir desse texto multimodal e dos questionamentos. Além disso, os alunos colocam essas representações em relação a outros conhecimentos, como, por exemplo, o enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2006) e recuperam questões relativas a saberes históricos sobre o país.

Também vemos que a partir de uma postura crítica e reflexiva sobre essas representações sociais/históricas, os alunos problematizam esse saber enciclopédico ao responderem aos questionamentos, como vemos nos excertos das respostas de AL9 e AL12:

Excerto 1

AL9: *Ah, eu acho que ainda predomina essa visão de descobrimento do Brasil e esse texto aí vem mostrar pra gente que não foi bem assim né? Eles chegaram com bíblias e depois obrigaram a religião deles pros índios (...) e até o jeito de vestimenta”*

Fonte: Respostas dos alunos – Pesquisa de campo

Excerto 2

AL12: *Eu concordo com o Caio ((referindo-se a AL9)) e lendo (...) lendo né professora? porque o professor aí ((referindo-se ao pesquisador)) falou na aula passada que imagem a gente ler também (...) essa charge aí me faz lembrar aquela música um...um funk que diz que não foi Cabral (...).”*

Fonte: Respostas dos alunos – Pesquisa de campo





Os dois excertos nos mostram que os alunos, para marcarem suas interpretações, mobilizam capacidades de leitura que consideram a conjugação do conjunto de informações presentes tanto no texto quanto em contextos socioculturais e ideológico marcados. Além disso, pelas respostas vemos uma visão descolonial (QUIJANO, 2000) que os alunos apresentam do pensamento hegemônico da modernidade, o qual legitimou a grande “narrativa eurocêntrica” de que houve a “descoberta do Brasil”.

Também é possível evidenciar que os alunos mobilizam capacidades de leitura como, por exemplo, localizar e/ou retomar informações na semiose verbal, mas também visual para depois utilizá-las de maneira organizada na compreensão geral do texto multimodal, como no caso de alguns alunos que recorrem às expressões bíblia, religião, como em AL2, AL8, AL22, para criarem caminhos para a construção e negociação de sentidos ao texto.

Excerto 3

AL2: o que ficou pra gente foi só bíblia (...);

AL8: a ideia de cultura única, de apenas uma religião”

AL22: (...) com uma troca injusta. isso a gente ver até pela face ((os alunos riem)) dos coitados dos índios (...))”

Fonte: Respostas dos alunos – Pesquisa de campo

Além disso, é perceptível, pelas respostas dadas, que os alunos se posicionam-se como analistas críticos em relação a outras informações que orientam suas compreensões, pois reconhecem, a partir tanto da linguagem verbal escrita quanto da visual, situações sociais de exclusão, as quais são marcadas ideologicamente e sugeridas pelo texto, como por exemplo, a ideia de que determinadas culturas são superiores às demais, como observado por AL8:

Excerto 4

AL8: Eu penso que esse texto mostra como os portugueses chegaram no Brasil e como maltrataram os índios impondo, né professora, como a senhora falou ((referindo-se à pesquisadora)) a ideia de cultura única, de apenas uma religião(...), até o jeito de vestir deles”.

Fonte: Respostas dos alunos – Pesquisa de campo

A interação, transcrita a partir do EPE 1, mostra-nos que os alunos, ao participarem de algumas práticas de letramentos na escola, que envolvem textos multimodais, trazem suas vivências e experiências de leitura e compreensão com esses textos, interpretando-os a partir de certas capacidades ou competências leitoras que extrapolam aspectos cognitivos, pois na conjugação entre o texto verbal escrito (palavra bíblia) com outros recursos semióticos, como é o caso das imagens dos



indígenas apresentados na charge e suas vestimentas, os alunos criam caminhos de leitura para construção e negociação de sentidos para estabelecerem seus posicionamentos críticos sobre os textos.

Assim, admitindo-se que nossas ações são multimodais e que os gêneros discursivos permitem nossa comunicação e ação no mundo (DIONISIO, 2005), consideramos de extrema importância que recursos semióticos, que conferem um caráter multimodal aos textos contemporâneos, conforme é visto na charge e recuperados pelos alunos, devam ser levados em consideração no ensino de leitura na escola, pois a multimodalidade configura-se como um traço constitutivo dos textos atuais, que nascem de situações reais de uso da língua(gem).

Todavia, também consideramos que aspectos outros, que possam levar os alunos a mobilizarem capacidades de leitura que lhes auxiliem a problematizar, a partir de uma postura/leitura crítica, alguns sentidos propostos pelos textos, também devam ser trabalhados, pois, conforme argumenta Gomes (2017a, p. 82),

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula ou circulará.

Nesse sentido, é necessário, para o ensino de leitura na escola, considerar que

[...] o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. (MENEZES SOUZA, 2011, p. 131).

A segunda aula analisada é referente ao EPE nº 3. Nessa aula, primeiramente foram retomadas algumas discussões a respeito de recursos multimodais em textos como vídeos, propagandas, anúncios publicitários, etc. e também explicamos aos alunos algumas características do gênero infográfico e os tipos de infográficos que existem, tendo em vista que esse texto era o centro da atividade a ser realizada.

Assim, após a explicação e uma discussão oral com os alunos, entregamos a eles uma atividade de leitura e interpretação textual composta por quatro questões, sendo que um tratava sobre aspectos culturais de um anúncio publicitário e as demais estavam relacionadas com um infográfico que apresentava números de vítimas de feminicídio no Brasil. Para esta análise, trazemos apenas dados referentes à primeira questão relativa ao infográfico.



Figura 2: Pergunta da atividade de práticas de leitura



Fonte: UNIFAP (2018)

Para melhor compreensão dos dados, selecionamos apenas as respostas de 6 participantes da pesquisa, as quais foram organizadas no quadro 2⁴:

Quadro 2: Excertos das respostas dos alunos

ALUNOS	RESPOSTAS
AL2	<i>“o texto mostra que o feminicídio é o assassinato de mulheres por homens que odeiam estar abaixo de uma mulher que não é dependente dele, do homem. Então mulheres independentes com sucesso na vida acaba sendo um alvo para “maridos” e “ex-maridos” que não querem que a mulher suba na vida (...) o texto, infográfico, com esses recursos de imagem mostram como é grande o número de mulheres que morrem em São Paulo, mas no Brasil também, e como é pequeno ainda o número das que denuncia, quando a gente vê a cor amarela que é o Brasil é muito assustador que tanta mulher tá sofrendo violência assim no país.</i>
AL3	<i>“É o assassinato de mulheres que ocorre, como o texto mostra a partir de algum tipo de violência e por conta delas seres mais bonitas por ela ter um emprego a altura. O infográfico mostra que São Paulo é o estado que mais mata e o Brasil como, mostra no mapa menor em vermelho tá numa posição bem ruim, por que é 5 lugar entre países que mas matam mulher. Isso mostra que essas ações que são feitas pelos governo não tem ajudado as mulheres a denunciarem os homens que batem ou fazem outro tipo de violencia contra elas”.</i>

⁴ Cabe ressaltar que não realizamos a higienização textual (JESUS, 1997) nos excertos, pois o objetivo era sermos fieis às respostas dos alunos. Devido a isso, é possível verificar a presença de “desvios gramaticais”, erros ortográficos e de pontuação nas respostas.





AL6	<i>“Feminicídio como o texto mostra é um violência contra mulheres, assassinatos, agressões físicas e até mesmo psicológica, como o infográfico mostra nas figuras em baixo. Que muitas vezes cometidas pelo ex-marido, ex-namorado ou atual da vítima. Penso que o texto mostra pra gente entender que a violência que vai gerar o feminicídio não é so uma, existem tipos e se as mulheres conhecerem podem denunciarem, por que as vezes elas nem sabem que isso é uma violencia contra ela”.</i>
AL8	<i>“Pra mim o infográfico ilustra bem o que é o pode ocasionar o feminicídio, que é quando um homem bate em uma mulher, mata, humilha ela a auto estima dela e quer controlar a mulher do jeito, isso tudo é feminicídio (...) é é triste ver a maioria das mulberes no país ser agredida por homens, e mais pior que elas não denunciam logo na primeira vez. O texto apresenta dados sobre o Brasil e São Paulo que mostram como ainda morrem muitas mulheres no nosso país e muito precisa”.</i>
AL9	<i>“São as violencias cometidas contra as mulheres só pelo fato de serem mulheres, o feminicidio não é só agredir a vítima, como o infográfico mostra, ele também começa na humilhação da companheira com xingamentos, com a diminuição da autoestima com é mostrado no texto. A gente ve que no brasil muita mulher morre, por que os números são altos (...).</i>

Fonte: Respostas dos alunos – Pesquisa de campo

Pelos recortes das respostas, apresentadas no quadro 2, é possível percebemos que os alunos, ao responderem à pergunta, apoiam-se tanto nos recursos verbais escritos, nesse caso em dados referentes à quantidade de mulheres que morrem; na descrição dos tipos de violência que elas sofrem, quanto nos recursos visuais que compõem o texto multimodal (infográfico), como cores, imagens dos mapas, objetivando apresentarem suas compreensões sobre o que é feminicídio.

Além disso, vemos também que, para a negociação de sentidos ao texto e ao termo, os alunos, como se pode perceber nos destaques nos excertos, estabelecem comparações ao longo da leitura do infográfico, objetivando criarem caminhos para a construção de sentidos. Dessa maneira, é perceptível que os alunos recorrem a ambas as linguagens (verbal e visual) para lhes ajudarem na compreensão das informações apresentadas nesse gênero, mas também ao contexto social, pois trazem percepções sobre como feminicídio se configura na realidade brasileira.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações, que transcendem as palavras, as frases, ou seja, a modalidade escrita. Dizendo de outro modo, a proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, cada vez mais multimodais a partir de elementos advindos das múltiplas formas da linguagem existentes hoje.

Assim, a partir dos dados analisados foi possível compreender que as capacidades de leitura para compreensão desses gêneros, mobilizadas pelos alunos, são de diversas ordens, tanto cognitiva,





quanto interacional, mas também de réplica ativa e multissemiótica, pois os discentes não apenas reproduziram, em suas respostas, tanto no caso do EPE nº 1 quanto no EPE nº 3, sentidos postos pelos textos, mas (re)constroem e negociam sentidos outros a partir de suas percepções.

Além disso, vemos que para essa postura de negociação de sentidos, os alunos recuperam informações tanto dos recursos verbais quanto visuais, mas também do contexto social desses textos e trazem representações sobre essas informações para se posicionarem criticamente, ou seja, estabeleceram um processo de ler se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011), a partir de uma postura de letramento crítico, de questionar, criticar os sentidos multissemioticamente veiculados na sociedade, mas também espelhados no texto a partir de posicionamentos ideológicos, políticos e culturais que se encontram hibridados na constituição desses textos.

A leitura do infográfico, feita pelos alunos, mostra-nos como um trabalho com o letramento crítico (e multimodal), nas práticas do letramento escolar, pode auxiliar na leitura crítica e na formação de leitores que sejam responsivos a sentidos que são forjados em textos (multimodais ou não) e em discursos sociais. Nesse sentido, em uma perspectiva ampla de educação linguística (crítica e cidadã), é possível que os alunos, com a mediação do professor, possam aprender não só na prática escolar, mas transpor para fora dela também, princípios de escolhas éticas na compreensão de discursos com os quais estão em contato e que circulam socialmente, podendo aprender, assim, a problematizarem discursos hegemônicos de significados antiéticos que desrespeitem as diferenças tanto culturais quanto identitárias, que ferem os direitos humanos e que contribuem para a manutenção de desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.





BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 135-151.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitor. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio.** 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017a.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, v. 3, n. 1, p. 56-80, 2017b.

GOMES, R. **Materiais didáticos digitais e novos (multi)letramentos: caminhos para um webcurrículo.** Projeto de pesquisa. Universidade Federal do Amapá. Departamento de Pesquisa, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras.** Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JESUS, C. A. de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita.** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

JEWITT, C. OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. *In*: VAN LEEUWEN, T. JEWITT, C (ed). **Handbook of visual analysis.** London: Sage Publications, 2001. p. 136-146.

JEWITT, C. **Technology, literacy and learning: a multimodal approach.** London & New York: Routledge, 2006.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinha do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem.... Letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramento e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.





KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006 [1996].

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANGDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-245.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 253-276.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.





TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **RBLA**, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Materiais didáticos digitais e novos (multi)letramentos**: caminhos para um webcurrículo. Macapá: UNIFAP, 2018.

VOLOSHINOV, V. N/BAKHTIN, M.M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução: Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1926 [s.d.]. p. 1-16.

Artigo recebido em: 27/04/2020

Artigo aprovado em: 06/06/2020

Artigo publicado em: 17/08/2020

COMO CITAR

GOMES, R., MACHADO, M. do C. B. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-20, e02013, 2020.

