

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE DISCURSIVA: O ENSINO DA LEITURA SOB UMA NOVA ROUPAGEM

*Multiliteracies and discursive multimodality: the teaching of reading
under a new clothing*

Ivanildo Felix da Silva Junior¹, Silvio Profirio da Silva, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
1.felix_junior@live.com

Resumo

Segundo Moraes & Dionísio (2009), o contexto da propagação dos artefatos informáticos e tecnológicos potencializou a moldagem na composição da informação, até então, materializada – única e exclusivamente – por elementos alfabéticos (letras, palavras e frases). Por uma vasta escala temporal, a construção textual e a proliferação dos conteúdos informacionais foi efetivada mediante a proliferação de materiais impressos (permeados por elementos alfabéticos). Nos dias hodiernos, a composição textual, bem como a ação de compartilhar informações é algo materializado por múltiplas semioses. É nesse contexto paradigmático que emergem as discussões referentes aos multiletramentos e à multimodalidade discursiva. Essas novas perspectivas têm fomentado transmutações no trabalho didático ensino da leitura. Este trabalho tem como objetivo refletir acerca da noção de Multiletramentos e de Multimodalidade Discursiva, focando nos seus efeitos no trabalho didático do ensino dessa competência linguística. Palavras-chave: Multiletramentos, Multimodalidade Discursiva, Ensino da Leitura.

Abstract

Second Moraes & Dionísio (2009), the context of propagation of information and technology artifacts potentiated the molding in the composition of information, until then, materialized - only and exclusively - by elements alphabetic characters (letters, words and phrases). By a wide timeline, the textual construction and proliferation of the informational content was effected by the proliferation of printed materials (permeated by alphabetic elements). Nowadays, the textual composition, as well as the action of sharing information is something materialized by multiple semiosis. It is in this context paradigmatic that emerge from the discussions regarding to multiliteracies and discursive multimodality. These new perspectives have fostered transmutations at work didactic teaching of reading. This work aims to reflect on the notion of multiliteracies and multimodality discursive, focusing on its effects on the work of didactic teaching of this language competence.

Keywords: multiliteracies, Multimodality Discursive, Reading Education.

Introdução

No bojo das discussões respeitantes à propalação dos apetrechos tecnológicos, despontam as discussões atinentes à construção e à disseminação da informação. Na ótica de Moraes & Dionísio (2009), o contexto da propalação dos artefatos informáticos e tecnológicos potencializou a moldagem na composição da informação, até então, angariada – única e exclusivamente – por elementos alfabéticos (letras, palavras e frases). Por uma vasta escala temporal, a construção textual e disponibilização dos conteúdos informacionais foi efetivada mediante a proliferação de materiais impressos (permeados por elementos alfabéticos). Nos dias hodiernos, a composição textual, bem como a ação de compartilhar informações é algo materializado por múltiplas semioses. É nesse contexto paradigmático que emergem as discussões tocantes aos multiletramentos e à multimodalidade discursiva.

No terreno das discussões educacionais, a temática da alfabetização e do letramento está bastante propalada. Ferreiro (2013) angaria a diferenciação entre tais termos. Na visão da referida autora, o conceito de alfabetização remete à aquisição das convenções do alfabeto, mais especificamente, do código linguístico. Por outro lado, o conceito de letramento remete à aplicabilidade do texto escrito. Ou seja, sua materialização, aplicação e uso nas práticas corriqueiras do dia a dia. O que remete à roupagem das práticas sociais.

Na fala de Rojo (2012), a noção de multiletramentos contempla duas vertentes. Na primeira, o cerne está no amplo leque de variedades culturais. Na segunda, o cerne está no vasto contingente de linguagens propaladas nas práticas corriqueiras da espécie humana. Neste estudo, focamos na segunda vertente, almejando angariar reflexões acerca de como a multiplicidade de semioses empregadas nos construtos textuais propalados nas rotinas cotidianas potencializam modificações na ação de ler.

No dizer de Rojo (2012), sob a ótica da roupagem dos multiletramentos, a leitura consiste em um processo calcado na múltiplas e diversificadas registros da linguagem. Nesse processo, entram em foco não apenas o registro escrito da linguagem, mas também outras modalidades linguísticas, tais como: a oral, a gestual, a visual etc. Dessa feita, a leitura é uma prática derivada das distintas e diferenciadas modalidades da linguagem, materializando, desse modo, a concatenação de múltiplas semioses. O que remete à noção de multimodalidade.

Para Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade discursiva deriva da concatenação de diferenciadas formas de representação. Tais formas de representação remetem ao amplo leque de modalidades linguísticas – escrita, falada, gestual, imagética, visual etc. -, bem como aos efeitos de sentidos angariados por estas, como é o caso das animações, das formas, das tipografias etc. Diante dessa acepção, nos documentos multimodais, a materialidade textual é permeada por mais de uma modalidade da linguagem, dissipando, desse modo, a roupagem monomodal.

Segundo Ferreiro (2013), nas sociedades contemporâneas, o contexto situacional da propalação dos artefatos informáticos tem potencializado o início de um movimento que acarreta transmutações nas atividades de leitura e de escrita. Tal propalação tem início nos contextos laborais, disseminando-se até os contextos familiares. Outro elemento fomentado por essa disseminação tecnológica refere-se à substituição dos computadores, por um amplo contingente de artefatos mais modernos. Diante desse quadro, hoje, no campo da Educação Básica, há um amplo contingente de crianças adaptadas com o contexto dos artefatos informáticos, em detrimento dos recursos televisivos. Por outro lado, enquanto há um vasto número de crianças que convivem com recursos tecnológicos em suas práticas corriqueiras do dia a dia, há um amplo contingente de crianças que não vivenciam tal realidade. Mesmo diante desses dois contextos, germina a necessidade obrigatória da aprendizagem, isto é, o ato de saber fazer uso desses aparatos tecnológicos, bem como efetuar práticas de leitura a partir de um amplo leque de mídias e construtos textuais (leia-se textos) audiovisuais.

Essas novas perspectivas têm fomentado transmutações no trabalho didático ensino da leitura. Neste trabalho, buscamos refletir acerca da noção de Multiletramento e de Multimodalidade Discursiva, focando nos seus efeitos no trabalho didático do ensino dessa competência linguística.

Referencial teórico

Na ótica de Albuquerque & Coutinho (2006) e Barbosa & Souza (2006), durante uma vasta quantidade de décadas, o trabalho didático do ensino da leitura teve como cerne a Decodificação

de Elementos da Modalidade Linguística Escrita. Diante desse quadro, o cerne do trabalho didático do ensino dessa competência linguística estava na localização e na reescrita (na íntegra) de elementos alfabéticos (sílabas, palavras e frases). Como postulam as autoras supracitadas, nessa roupagem de ensino, o foco do trabalho didático repousava na localização e na reescrita de mensagens angariadas pelos textos.

Ainda sobre a roupagem da decodificação, Santos (2002a) suscita que a leitura equivale a um ato que viabiliza a tradução de elementos alfabéticos em elementos sonoros, estando vinculada à eloquência verbal. O cerne do trabalho didático do ensino da leitura, sob a ótica dessa concepção, está justamente na expressão oral. Em outras palavras, nesta perspectiva, a primazia vai ser concedida a questões de entonação, pontuação, pronúncia etc. A leitura, aqui, está sempre correlata a elementos fonéticos e fonológicos, assim como à oralização de elementos da escrita alfabética (moldagem de elementos gráficos em sonoros).

Essas perspectivas de trabalho didático postuladas acima, no dizer de Coracini (1995), estão calcadas na perspectiva estruturalista da linguagem. Sob essa ótica, desponta um paradigmático de leitura e de compreensão textual - Ascendente ou Bottom-up – cujo sentido é algo angariado (única e exclusivamente) pelo texto. Em outras palavras, os sujeitos envolvidos nos processos de leitura e compreensão textual não estão aptos a elaborar sentidos e significações frente aos textos, visto que isso é algo materializado indelevelmente pelo texto. Este, na roupagem da perspectiva linguística estruturalista, comporta todos os sentidos.

Desde 1980, os postulados atinentes ao texto e aos gêneros discursivos cresceram veementemente, propalando um amplo contingente de teorizações. No dizer de Costa Val (2004), as teorizações da Linguística de Texto, da Análise do Discurso e da Semiótica potencializaram substantivas transmutações no conceito de texto. Este obteve o padrão de prática linguística assentada tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral da linguagem, por intermédio da qual é possível atribuir sentido nas situações comunicativas de uso.

Há algum tempo, entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam “claros e objetivos”. Já não se pensa mais assim. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “tê” (COSTA VAL, 2004, p. 1).

Para Luna (2002), o conceito de texto remete à concatenação de elementos verbais e visuais. Dessa ótica, o conceito de texto obtém o posto de construto comunicativo estribado na concatenação dos registros verbais e visuais da linguagem (escrita, fala e imagem, respectivamente). Tal construto está ainda calcado na produção de sentido. Com fala a autora, “o texto é um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual etc.) que possibilita ao autor/locutor realizar seu propósito comunicativo e ao leitor/interlocutor construir sentidos” (p. 1).

Entre o vasto contingente de teorizações das Ciências do Texto e do Discurso, emerge uma noção sociocognitiva de leitura, assentada na elaboração de sentido, bem como na elaboração inferências derivadas da concatenação entre os saberes prévios do leitor e as informações dispostas na materialidade linguística de um dado gênero discursivo, como apontam De Paula, Marioto & Lopes-Rossi (2015).

A noção de leitura postulada acima, na visão de Coracini (1995), está calcada na perspectiva da Psicolinguística. Sob essa ótica, emerge um padrão paradigmático de leitura e de compreensão textual - Descendente ou Top-down – cujo sentido é algo angariado pela interlocução entre o autor e o leitor, estando ambos respaldados pela mediação do texto. Nessa acepção, a compreensão textual é uma atividade calcada nas práticas traçadas tanto pelo autor, quanto pelo leitor. Este estará calcado nos elementos discursivos propalados na materialidade

linguística do texto, bem como nas marcas e traços textuais angariados pelo autor. Aqui, reside o cerne desse padrão paradigmático de compreensão textual.

Para Silva (2015), desde 1980, há vasto leque de postulados refratários ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna assentado em atividades estruturais com foco na classificação de termos provenientes de períodos ou construções frasais. Tais postulados são, portanto, refratários ao trabalho pedagógico calcado na transmissão de nomenclaturas e regras gramaticais.

Devido a esse viés sociointerativo (linguagem como forma de interação social), nos dias hodiernos, o trabalho didático do ensino de língua materna tem como incumbência potencializar a ampliação das habilidades e competências discursivas do alunado, em prol de angariar sua atuação no campo social. Em prol de angariar a efetivação dessa roupagem de ensino, os gêneros discursivos adquiriram o posto de Objetos de Ensino, com foco na abordagem das suas especificidades e particularidades, conforme postulam Santos, Mendonça & Cavalcante (2007).

Desde 1997 e 1998, o trabalho didático do ensino da leitura adquiriu uma nova roupagem. Aqui, na ótica de Silva & Luna (2013), houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), bem como outros documentos oficiais, tais como: RCNEI, DCNEI, OCEM etc. Esses documentos, independentemente da etapa/modalidade da Educação Básica, postulam um trabalho didático do ensino de língua materna alicerçado nos Eixos Didáticos de Ensino (Compreensão, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística), sob os respaldos dos gêneros do discurso. Um ponto de essencial importância desses documentos é que todos preconizam a materialização do viés do letramento.

No dizer de Soares (1998), desde a década de 1990, há um amplo leque de teorizações atinentes às práticas de letramento. Um vasto contingente de autores propala teorizações atinentes a essa temática, como é o caso de Ângela Kleiman, Leda Toufani, Mary Kato, Roxane Rojo etc. O letramento é definido por Brandão & Leal (2010) como a materialização das atividades de leitura e de escrita como eventos sociais. Dito de outra maneira, não se trata de atividades calcadas indelevelmente nas finalidades escolares, mas, sim, atividades com foco nas esferas e contextos sociais. As atividades de leitura estão, portanto, situadas e contextualizadas no plano social.

Kleiman (2005) postula que o letramento não equivale a um método nem a uma metodologia de ensino. Na verdade, o letramento equivale a uma prática, mais especificamente, ao ato de como a espécie humana consegue efetivar práticas interativas com os textos, envolvendo-se em atividades de leitura e de escrita, nas suas práticas corriqueiras do dia a dia. Para esse envolvimento, não é necessário que os sujeitos sejam alfabetizados, isto é, tenham adquirido as convenções da escrita.

O fato é que a roupagem do letramento tem potencializado um vasto leque de transmutações no trabalho didático do ensino da leitura e da escrita. Como mencionado anteriormente, por uma ampla quantidade de décadas, as atividades de leitura efetivadas no campo educacional estavam indelevelmente desvinculadas da situacionalidade. Ou seja, não havia a contextualização e a abordagem dessas atividades, estando situadas. Hoje, porém, as atividades escolares adquiriram uma nova roupagem. Segundo De Paula, Marioto & Lopes-Rossi (2015) e Silva, Souza & Cipriano (2015), o trabalho didático do ensino da leitura deve estar calcado na roupagem da diversidade textual.

Na perspectiva do letramento, as atividades escolares estão calcadas nos gêneros discursivos, assim como especificidades e particularidades, como aponta Santos, Mendonça & Cavalcante (2007). Sobre tal questão, Brandão & Leal (2010) defendem o fato de que o trabalho didático deve fomentar atividades de leitura e de escrita assentadas nos gêneros do discurso e na abordagem das suas características constitutivas, a saber, pretensão comunicativa, conteúdo temático, construção composicional, estilo de dizer, suportes etc. Esse trabalho deve, portanto, sempre ocorrer assentando nos gêneros provenientes das múltiplas esferas sociais, o que potencializa a materialização do viés do letramento.

Brandão & Leal (2010) e Nascimento & Zironi (2014) são concordantes, quando postulam que, na roupagem do letramento, o trabalho didático deve fomentar o acesso do alunado a um amplo leque de textos de circulação social (leia-se gêneros discursivos), angariando, desse modo, o contato com seus formatos, seus suportes etc. No viés do letramento, as atividades de leitura e de escrita são sempre situadas. Ou seja, situações reais de comunicação, seja envolvendo gêneros escritos ou orais.

Este último aspecto abordado reflete a perspectiva atual das teorizações acerca do

letramento. Nesse ponto, remetemo-nos a perspectiva dos multiletramentos, isto é, o envolvimento com múltiplas linguagens. Nos dias hodiernos, as teorizações sobre o letramento não remetem apenas à leitura e à escrita. Há, desse modo, o foco em ampliar a competência linguística oral do alunado. Acerca disso, Marcuschi (2008) defende que o ensino de língua materna deve fomentar a potencialização da competência comunicativa do alunado e, nesse ato, a modalidade oral da linguagem não deve ser aniquilada. Desse modo, a competência comunicativa remete tanto à escrita, quanto à fala, englobando seus usos de expediente formal e informal nas práticas corriqueiras do dia a dia. Para tanto, emerge a orientação de trabalhar didaticamente com foco nos gêneros tanto escritos, como orais. A contextualização da situação de comunicação - tanto escrita, quanto oral - fomenta a ampliação das competências linguística e discursiva do alunado.

Para Rojo (2012), a perspectiva dos letramentos múltiplos também remete à questão das múltiplas semioses, isto é, aos múltiplos registros da linguagem. Na perspectiva das discussões tangentes ao letramento, há um amplo leque de letramentos, tais como: letramento digital, hipertextual, literário, multimodal, visual etc. Dessa feita, o trabalho didático do ensino da leitura deve fomentar o acesso do alunado a textos calcados em distintas e diversificadas semioses. Esse viés dissipa a perspectiva de trabalho didático de ensino da leitura com foco nos textos calcados exclusivamente em elementos alfabéticos. O que remete ao letramento clássico (monomodal).

Na esteira das tecnologias digitais e da pluralidade de linguagens, a composição textual não deriva apenas de elementos alfabéticos (letras, palavras e frases). Pelo contrário, na arquitetura textual, são mobilizados um vasto contingente de semioses. Em outras palavras, no contexto da propalação das mídias audiovisuais, a composição textual passa a ser resultante da concatenação da variedade de semioses, angariando a efetivação da materialização de um amplo leque de arranjos, diagramações etc. Isso tem requerido uma nova forma de ler (ROJO, 2012).

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisseiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Dessa ótica, a composição textual compreende um amplo leque de elementos – imagens, movimentos, sons etc. Essa conglomeração de elementos remete à noção de multimodalidade. Segundo Dionísio (2005), a multimodalidade discursiva consiste em um fenômeno resultante da atuação de distintas formas de representação, a saber, “palavras e gestos, palavras e, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). A multimodalidade discursiva, portanto, é um fenômeno passível de materialização não só na escrita, como também na fala/ oralidade. Ou seja, em gêneros discursivos escritos e orais. Nessa perspectiva, as formas de representação postuladas pela autora supracitada são responsáveis por angariar um amplo leque de efeitos de sentido, recorrendo, para tal, a um vasto leque de semioses, como, por exemplo, cores, formas, formatos, ilustrações (estáticas ou não), tipografias, sons etc.

Ferreiro (2013) apresenta algumas considerações acerca das transmutações acarretadas pelos aparatos da tecnologia e da informática. As atividades de escrita estão correlatas a gestos e a movimentos corporais (o uso dos dedos, o movimento dos olhares etc.), assim como a comportamentos, que emergem diante dos computadores e outros aparatos tecnológicos. Diante dessa constatação, a autora traz à tona o fato de os artefatos tecnológicos fomentam um vasto leque de modificações na atividade da escrita. São elas: a) a concatenação entre texto e imagem. Ou seja, entre elementos alfabéticos e visuais; b) a aniquilação da linearidade textual. Em vez da realização de uma leitura contínua, nos suportes online, a leitura é não linear; c) o uso do vídeo tem acarretado novos formatos de leitura calcadas em elementos visuais e sonoros.

Diante desse quadro da proliferação dos textos e das mídias audiovisuais, desponta a necessidade da formação de leitores competentes, que consigam efetuar práticas de processamento textual mediante um vasto leque de semioses.

Metodologia

Para efetivação deste trabalho, fazemos uso da pesquisa bibliográfica. Utilizamos como aparato teórico-metodológico os postulados de autores advindos da Linguística Aplicada, bem como da Linguística de Texto e da Pedagogia. Tais autores refletem acerca do trabalho didático do ensino da leitura, assim como da roupagem dos multiletramentos e da multimodalidade discursiva. Em seguida, efetivamos a análise de gêneros discursivos, mais especificamente, do gênero charge, com fins a perceber as marcas e traços multimodais materializadas em tais gêneros.

Resultados

No dia 07 de janeiro de 2015, um bárbaro assassinato acarretou revolta e indignação em pessoas de todos os continentes. Aludimos, nesse ponto, ao assassinato dos cartunistas do Jornal Charlie Hebdo (jornal satírico francês). Esse brutal assassinato aconteceu, devido a questões de divergências religiosas, mais especificamente, em virtude das críticas elaboradas pelos referidos cartunistas ao Profeta Maomé. Diante desse quadro, um amplo leque de autores construiu e publicou charges, em prol de efetuar críticas a esse episódio, bem como a essa atitude. O portal UOL publicou inúmeras charges de autores provenientes de diversos países. Dessas charges, analisamos quatro (04) exemplares, almejando identificar as marcas e os traços multimodais presentes na sua materialidade textual.

Ambos os textos têm como finalidade comunicativa efetivar uma crítica ao fato em foco, recorrendo, para tal, à menção a um contexto situacional específico. Destacamos, em especial, as marcas multimodais presentes nesses exemplares do gênero charge, como, por exemplo, a concatenação entre os registros linguísticos verbais e visuais, as formas e formatos, a posição de alguns objetos (com fins a refletir a situação em jogo), o emprego predominante das cores preto e vermelho etc.

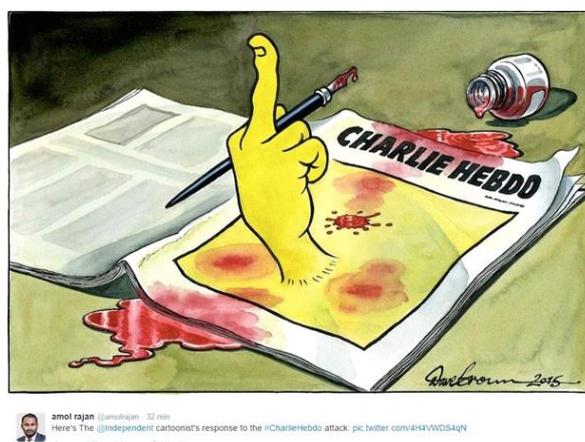


Figura 1. Fonte: Site UOL, 2015.

Na primeira charge, aparecem inúmeros elementos multimodais, com vistas a angariar a efetivação da crítica realizada no gênero discursivo em tela. De início, a imagem do jornal e do pincel fazem menção ao exercício dos cartunistas, assim como ao jornal satírico em jogo. Há, também, a imagem do pote de tinta (inclinado), bem como a tinta derramada com fins a ilustrar o episódio do assassinato. O emprego da cor vermelha com vistas a refletir o sangue derramado no referido episódio. A escolha dessa cor não acontece do acaso. Pelo contrário, ela reflete os propósitos comunicativos do autor. A concatenação de todos esses elementos angaria a efetivação da crítica almejada por esse gênero discursivo.



Figura 2. Fonte: Site UOL, 2015.

Na segunda charge, aparece a imagem do lápis, que remete ao campo jornalístico, mais especificamente, à profissão dos cartunistas. Mas, sem dúvida alguma, a posição da mão, o emprego da imagem do lápis quebrado e o preenchimento do pano de fundo com a cor vermelha são elementos fulcrais, para a efetivação da crítica. O que materializa o viés multimodal na constituição do gênero discursivo em tela.



Figura 3. Fonte: Site UOL, 2015.

Na terceira charge, aparece a imagem de uma mão segurando um lápis, enquanto jorra o sangue. Esses elementos remetem ao exercício da produção textual, mas não dão conta de fazer o leitor remeter ao episódio do assassinato dos cartunistas do Jornal Charlie Hebdo. O elemento que vai angariar essa faceta é a data colocada na posição superior da charge em jogo. Essa concatenação de elementos verbais e visuais por si só já materializa o viés multimodal. Entretanto, há também o preenchimento do pano de fundo com a cor preta. O emprego dessa cor expressa não apenas a tristeza e o luto, como também o medo e o terror. Essa concatenação entre o alfabético e o imagético evidencia a roupagem multimodal presente na materialidade textual deste gênero do discurso.



Figura 4. Site UOL, 2015.

Na quarta charge, há a imagem de um livro sobre uma vasta quantidade de sangue. Na capa do jornal, aparece o nome do Jornal Charlie Hebdo. O que alude ao referido episódio. A crítica, aqui, é angariada também por intermédio do texto verbal disposto na parte central e superior da charge. Mais uma vez, ocorre a utilização da cor preta no preenchimento do pano de fundo, com fins a aludir à morte, à tristeza, ao luto e ao medo. Todos esses elementos semióticos corroboram na construção da crítica, aqui, posta.

Todos os elementos - objetos, cores, posições, formatos etc. – não aparecem da neutralidade. Todos eles foram cuidadosamente selecionados e dispostos (posição) na arquitetura textual, com fins a angariar a efetivação da materialização da intenção comunicativa do autor. Essa concatenação de elementos reflete a natureza multimodal presente nos exemplares acima analisados.

Considerações finais

Das arquiteturas textuais impressas e impregnadas por elementos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e construtos frasais) às mídias audiovisuais. Essa pequena frase reflete à transmutação na elaboração e na propalação do fluxo informacional. O fato é que esse contexto situacional indelevelmente marcado pela proliferação das tecnologias informáticas e digitais potencializou um novo padrão de leitura, conforme apontam Moraes & Dionísio (2009) e Rojo (2012). Este, por sua vez, angaria a produção de sentidos, em face de múltiplas semioses.

Por uma ampla escala de décadas, o trabalho didático do ensino da leitura esteve calcado na decifração da modalidade escrita da linguagem. O foco, aqui, recaia sobre a decodificação de elementos alfabéticos. Hoje, porém, o trabalho didático respeitante ao ensino dessa competência linguística conta com amplo leque de portadores e suportes textuais. Estes, por sua vez, não remetem apenas ao registro escrito da linguagem, englobando, assim, diferenciadas semioses. Na perspectiva educacional da pós-modernidade, o trabalho didático tocante ao ensino da leitura conta com um vasto contingente de textos multimodais. O que fomenta a potencialização de um novo formato de leitura ancorado na multiplicidade de signos semióticos. As linguagens híbridas, portanto, potencializam novos formatos e padrões de leitura.

Em termos de considerações finais, somos concordantes com Ferreira (2013). Para a referida autora, diante do contexto da propalação das tecnologias computacionais e dos novos construtos textuais audiovisuais, é extremamente necessário a formação de leitores e produtores de texto competentes. Em outras palavras, leitores críticos, que consigam avaliar e analisar os textos lidos, percebendo as ideologias por baixo de tais textos, assim como produtores de textos competentes que consigam exteriorizar suas palavras e seus conteúdos de forma convincente.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M.. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.. Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que significa isso?. In: BRANDÃO, A. C. P.; SOUSA ROSA, E. C. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

CORACINI, M. J. R. F.. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-20.

COSTA VAL, M. G. F.. Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação Língua Portuguesa**, UNESP - São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

DE PAULA, O.; MARIOTO, R. R.; LOPES-ROSSI, M. A. G.. Desenvolvimento de habilidades de leitura no Ensino Médio: as atividades didáticas do Caderno do Aluno. **Entretextos**, Londrina, v.15, n.1, p.124-156, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14681>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Pará-bola, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E.. Alfabetização Digital. Do que estamos falando? In: FERREIRO, E.. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 445-470.

KLEIMAN, A. B.. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Coleção Linguagem e Letramento em Foco, UNICAMP: Cefiel, MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

LUNA, T. S.. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Ao Pé da Letra** (UFPE), v. 4, 2002. Disponível em: <http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/vol%204.2/A_pluralidade_de_vozes_em_aulas_e_artigos_cientificos.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

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

MORAES, A. S.; DIONÍSIO, A. P.. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: **Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.contabeis.ufpe.br/propeq/images/conic/2009/ana>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

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

SANTOS, C. F.. O Ensino da Língua Escrita na Escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

_____. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, vol. 05, p. 29-34, 2002a. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002b. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

SILVA, A.. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Educação (Rio Claro. Online)**, v. 25, p. 99-113, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8442>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B.; SILVA, S.P.; CIPRIANO, L. C.. Textos Multimodais: um Novo Formato de Leitura. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. Da Decodificação à Construção de Sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 365-388, Novembro, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67/37>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

SOARES, M. B.. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.