

CAPACIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Cláudia Graziano Paes de Barros¹

RESUMO: Na atualidade, as demandas sociais de leitura e escrita têm exigido dos sujeitos capacidades de letramento cada vez mais avançadas. Estudos recentes têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto, quer seja impresso ou digital. Neste artigo, discutiremos as capacidades que se mobilizam na leitura de textos em que essas diferentes linguagens se fazem presentes – textos multimodais (VAN LEEUWEN, 2004; DIONÍSIO, 2005; PAES DE BARROS, 2005) – a partir de dados por nós coletados em ambiente escolar, com alunos da oitava série (nono ano) do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, textos multimodais, ensino fundamental

READING CAPACITIES OF MULTIMODAL TEXTS

ABSTRACT: Currently, the social demands of reading and writing are required of the subjects of increasingly advanced literacy skills. Recent studies have pointed to the necessities of paying attention to the different languages in a text, whether printed or digital. In this article, we discuss the capabilities that are mobilized in the reading of texts in which these languages are present - multimodal texts (VAN LEEUWEN, 2004; DIONÍSIO, 2005; PAES DE BARROS, 2005) - from the data we collected elementary schools with eighth-grade students.

KEYWORDS: literacy, multimodal texts, elementary schools

As atuais demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais. Em nossas pesquisas,

1 Professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem – MeEL/UFMT.

observamos muitos trabalhos que tratam das capacidades de leitura relacionadas aos textos verbais, mas, para que pudéssemos observar o aprendizado dos alunos quanto à leitura dos textos não-verbais e daqueles que aliam o verbal ao não-verbal (textos multimodais), tivemos que recorrer à literatura da Semiótica Social e da Psicologia Cognitiva para refletir sobre esse aprendizado e elaborar as capacidades de leitura desses textos.

Assim, neste artigo, apresentamos alguns dados selecionados a partir de uma pesquisa por nós realizada com alunos de Ensino Fundamental de escola pública brasileira, que objetivou trabalhar a leitura em uma perspectiva enunciativa bakhtiniana, utilizando a primeira página de jornal impresso, considerada como um gênero multimodal e, como no dizer de Schneuwly (1994/2004), como um *mega-instrumento* para o ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo a semiótica social, a língua faz parte de um contexto sociocultural no qual a cultura é produto de um processo de construção social. Nessa medida, nenhuma modalidade de linguagem pode ser inteiramente estudada de maneira isolada. A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto.

De acordo com essa teoria, os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Essas, por sua vez, são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Assim, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como *um* elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação. Delphino (2005), baseando-se em Kress & Van Leeuwen (1996), pondera que:

1. Um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo num número de modos semióticos diferentes;

2. Cada modo tem sua representação específica, produzida culturalmente, além de seu potencial comunicacional;
3. É necessário um entendimento sobre como ler estes textos.

Para a semiótica social, o texto escrito *per se* é multimodal, isto é, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e a cor das letras, entre outros elementos, contribuem e interferem nos sentidos dos textos. Dessa forma, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas.

Desse modo, Van Leeuwen (2004) defende que os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compondo um conjunto integrado. O autor defende que os gêneros da fala podem ser chamados de “*performed*” e os gêneros da escrita de “*inscribed*”. No caso de nosso objeto de estudo, o jornal impresso, podemos refletir, com o autor, que este se constitui em um gênero *inscribed* “inscrito”, ou seja, que suas significações se constituem a partir do ‘entalhe’ dos elementos verbais e não-verbais presentes em suas páginas.

Em pesquisa realizada com alunos de oitava série (nono ano) de escola pública (PAES DE BARROS, 2005), buscamos não somente observar as capacidades de leitura que os estudantes já traziam, como também desenvolver um projeto de ensino-aprendizagem de leitura da primeira página de jornal impresso, tomando-o como um gênero discursivo multimodal no qual encontramos a linguagem visual em fotografias, gráficos, infográficos, que aliam a materialidade visual à escrita, à diagramação, ao tamanho e formato de tipos, constituindo-a em um gênero multimodal.

Pensando no ensino de leitura de um gênero multimodal como este, remetemo-nos a Dionísio (2005, p. 160), quando afirma que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler. Com a autora (2005, p. 161), levamos em consideração, neste trabalho, que:

1. As ações sociais são fenômenos multimodais;
2. Gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
3. O grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
4. Há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

Com a autora também consideramos que os gêneros orais e escritos se constituem em fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2005, p. 161-162). Desse modo, ao utilizarmos a linguagem, realizamos “operações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros”. Em uma primeira página de jornal impresso, os aspectos verbais e visuais se aliam e se complementam de um modo tal que se tornam uma unidade textual, cada elemento contribuindo para um todo de significação.

Dionísio (2005) também defende a idéia que os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são espaços sociais muito produtivos para a experimentação de arranjos visuais. A autora reforça que até mesmo a disposição gráfica dos textos no papel ou na tela do computador igualmente se constitui como fenômeno multimodal.

Para discorrer sobre as estratégias utilizadas para a construção dos sentidos de textos multimodais, levamos

em consideração os achados de pesquisa do grupo de Richard E. Mayer (2001), da Universidade da Califórnia. Seus estudos sobre a psicologia cognitiva e educacional têm se centrado na aprendizagem dos *multimedia*. Concordando com Dionísio (2005, p. 173) ao afirmar que a “Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem”, recorremos a Mayer (2001).

O pesquisador define como *multimedia* o material que associa palavras ao material pictográfico, sendo que *palavras* designam os textos verbais (tanto em impressos como em textos orais) e o *material pictográfico* inclui gráficos, ilustrações, fotografias, mapas. Assim, o termo *multimedia* “abrange não somente os textos digitais como também os textos impressos”.

Mayer realizou uma série de estudos experimentais que se basearam em testes de retenção e transferência das informações a partir de textos instrucionais. Esses testes foram baseados em sete princípios e seus resultados demonstraram que há especificidades na leitura de materiais visuais e escritos. De seus resultados, apontaremos três que, a nosso ver, aplicam-se à leitura de textos jornalísticos:

- Princípio *multimídia* - os estudantes aprendem melhor através das palavras e das imagens do que apenas pelas palavras;
- Princípio da *contiguidade espacial* - os estudantes aprendem melhor quando as palavras estão perto das imagens correspondentes;
- Princípio da *contiguidade temporal*: os estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente.

O autor ilustra cada princípio, observando a aprendizagem tanto em materiais impressos como por computador. Ele esboça também uma estrutura teórica para uma teoria cognitiva da aprendizagem dos *multimedia*, segundo a qual o sistema humano de processamento de informações possui dois canais: um para o material verbal e outro para o material visual.

Segundo o autor, ambos os canais têm capacidade limitada. A aprendizagem dos *multimedia* superaria essa limitação, pois se dirigiria a ambos os canais simultaneamente.

Mayer (2001) considera, portanto, que uma aprendizagem realmente significativa envolve uma conexão de ambos os canais de processamento cognitivo. Desse modo, selecionar, organizar e integrar a informação de ambos canais é a chave para uma aprendizagem realmente significativa dos textos que aliam a materialidade visual à escrita. Poderíamos refletir, então, que a construção dos sentidos na leitura desses textos deve ativar outras capacidades cognitivas, além daquelas já descritas. Podemos concluir, então, que os leitores têm de recorrer ao que nomeamos (PAES DE BARROS, 2005) de *estratégias de observação da multimodalidade*, estratégias que utilizam na reconstrução dos sentidos dos textos multimodais. A seguir, será exposto um esquema que elaboramos, objetivando desvelar o processo cognitivo desenvolvido na leitura dos textos que aliam a materialidade visual à escrita:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

Desse modo, as especificidades dos textos que aliam a materialidade verbal à pictográfica exigem que o leitor recorra não somente às estratégias de compreensão e apreciação, mas também a estratégias particulares de *observação* multimodal que o levam a selecionar e verificar as informações verbais e organizar as informações da sintaxe visual. Estas últimas proporcionam a integração dos materiais verbais e pictográficos que, por sua vez, ocasiona a percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e visuais.

A compreensão desses processos cognitivos complexos que se realizam na leitura dos textos multimodais (de materiais impressos e também digitais) levou-nos a refletir sobre a importância do ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais na escola. A partir dessas considerações, elaborou-se um plano de curso para trabalhar a leitura da primeira página do jornal impresso, tomada como um gênero discursivo multimodal, com alunos de duas salas de 8^a série (nono ano) do Ensino Fundamental, em um percurso didático que partiria da identificação e reconhecimento de cada um dos componentes da primeira página: fotografias, manchetes, diagramação, observando-se também aspectos lingüísticos, como os tempos verbais presentes nas manchetes, por exemplo, - entre outras etapas de ensino -, com o objetivo de levar os alunos a lerem o jornal impresso, desvelando o não-dito presente nas primeiras páginas e percebendo que a compreensão de um texto necessita de diferentes recursos (inclusive não-lingüísticos) para ter eficácia.

Essas aulas compreenderam um período de dois meses e totalizaram dezoito em cada turma. Para este trabalho², selecionamos apenas alguns dos episódios coletados, a partir dos quais discutimos as capacidades de leitura mobilizadas pelos estudantes na leitura de textos multimodais.

A introdução do jornal impresso na escola pública não é fato novo. Os alunos, sujeitos de nossa pesquisa, tinham contato com jornais impressos em seu ambiente escolar

2 Para os objetivos deste artigo, selecionamos apenas alguns dos episódios por nós analisados. Para uma melhor compreensão das diferentes etapas que constituíram o curso, sugerimos a leitura da nossa tese de doutorado (PAES DE BARROS, 2005).

diariamente, já que a escola escolhida como *locus* da pesquisa fez parte, naquele ano, do projeto *Correio Escola*, uma parceria da Rede Anhangüera de Comunicações e escolas da rede pública de Campinas. Este projeto previa a entrega de exemplares diários do jornal *Correio Popular*, e a capacitação de professores, em que estes recebiam instruções variadas de desenvolvimento de trabalhos com o jornal de maneira interdisciplinar. Além disso, os exemplares eram expostos no pátio escolar, o que colocava os alunos em contato com o jornal impresso diariamente.

Mesmo com este contato constante com o jornal, a cada aula de leitura, os alunos se mostravam sempre interessados e participativos. Desde o momento em que recebiam os jornais, já começavam a ler suas manchetes, viravam as páginas, discutiam seus conteúdos.

Nas aulas iniciais, que foram dedicadas principalmente ao conhecimento do gênero escolhido, particularidades de sua construção composicional, de sua esfera de produção e circulação, observávamos os alunos preocupados com as questões que levantávamos (oralmente ou por escrito). Nesses momentos, muitas eram suas perguntas quanto ao tipo de resposta que deveriam dar.

Organizamos os alunos em pares, buscando, com Vygotsky (1930), observar como a interação com *o outro* (par mais avançado) interferia na construção dos significados dos textos. Cada dupla recebia um exemplar de jornal diferente do de seus colegas; dessa forma, as respostas não se repetiam, o que gerava certa insegurança nos alunos, e, provavelmente, também um maior interesse pelas atividades:

Episódio 7 - 07/10/2003

Os alunos estão divididos em duplas e observam diferentes primeiras páginas do jornal *Folha de S. Paulo* e o exercício solicita que observem manchetes, os títulos das chamadas, legendas, cabeçalho dos jornais, fotografias, atentando para sua localização nas páginas e seu conteúdo (uma página fotocopiada com os verbetes legenda, manchete, olho, foto-manchete etc., extraídos de um manual de redação de jornal, foi entregue a cada dupla para que observasse os verbetes e os relacionasse aos componentes das páginas):



FOLHA DE S. PAULO

São Paulo, segunda-feira, 17 de fevereiro de 2003

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO • UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL • ALAMEDA BARÃO DELMEIDA, 415 • ANO 83 • Nº 26.983 • R\$ 2,10

FOLHA CAMPINAS

Campinas é destaque no ranking da violência

A participação de cidades da região de Campinas no ranking das 10 metrópoles mais violentas de São Paulo cresceu de 2001 para 2002, de acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado. A região registrou, no ano passado, aumento nas estatísticas de homicídios e roubo e furto de veículos. Embora Campinas tenha reduzido todos os seus índices de crimes em 2002, a cidade está em terceiro lugar entre as mais violentas do Estado. **Pag. C1**

ROUBO

1. São Paulo	1.134,12
2. Santa André	825,58
3. Campinas	702,79
4. Santos	593,29
5. Hortolândia	514,88

Furto e roubo de veículos

1. São Paulo	1.774,82
2. Campinas	1.462,29
3. Santos	1.446,29
4. São João del-Rei	1.098,21



Soldado americano passa por estande de fast food no Kuwait, durante treinamento para possível ação contra o Iraque

País se prepara para buscar mais apoio e reafirma discurso a favor da guerra

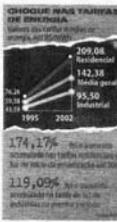
EUA devem intensificar ação diplomática na ONU

Os EUA e o Reino Unido consideravam correta a hipótese de dar mais tempo à diplomacia diante da resistência na ONU a seus planos de lançar agora uma guerra para desarmar o Iraque e das grandes manifestações globais contra o conflito ocorridas no final de semana.

Segundo um funcionário do governo britânico, os EUA estão preparados para um esforço adicional para conquistar apoio de mais membros do Conselho de Segurança da ONU — na reunião da última sexta, a maioria dos países se mostrou contra a guerra.

Grupo faz ACM cogitar desistir de comissão

O senador Antonio Carlos Magalhães (PFL-BA) diz que já analisou a conveniência de desistir de sua indicação à presidência do Comitê de Constituição e Justiça, uma das mais importantes do Senado. A indicação para o cargo é considerada imprópria por integrantes do governo e do PFL, porque ACM é acusado de envolvimento em um caso de grampo — que é negado. O ministro José Dirceu (Casa Civil) defende que não é necessário instaurar uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o grampo. **Pag. A7**



Americanos vêm risco de 'abismo' na OMC

O representante comercial dos EUA, Robert Zoellick, advertiu, no final da reunião da Organização Mundial do Comércio em Tóquio, que a entidade pode "cair no abismo". Zoellick também criticou, em tom sutil, a da retórica de guerra do país, aliados como a Europa e o Japão. Os subsídios agrícolas são o principal ponto de conflito. **Pag. B3**

França joga para impedir resolução

NELSON ACHORN
CORRESPONDENTE EM PARIS

Uma única chance de a França continuar internacionalmente relevante é impedir que o conflito se resolva. Para ela, os EUA já empurram a porreta ocupando o Afeganistão; nada de se implantar no mundo árabe-islâmico. **Pag. E6**

Ataque criaria Bin Ladens, diz Chirac

Chirac tentou amenizar a polarização existente entre seu país e os EUA, que lideram a articulação pré-guerra. Altmann, que a França "é amigo dos EUA" e contestou que adora "Justi Food". "Realmente gosto dos EUA", declarou. **Pag. A19**

Revisão da tarifa elétrica pode incluir até risco-país

A revisão das tarifas de energia elétrica, que vai alterar o preço de 17 distribuidoras, deve incluir na metodologia um critério inédito pelo mercado financeiro e o risco-país, que mede a confiança de investidores estrangeiros na capacidade de o Brasil pagar as suas dívidas. A inclusão do risco-país, para remunerar distribuidoras que recebem o financiamento internacional, faz parte de proposta da Agência Nacional de Energia Elétrica que começa a ser debatida hoje. Exatidão de dados do consumidor crítico-critério. **Págs. B1 e B3**

Saiba evitar as arapucas da fama

Agências oportunistas se aproveitam do interesse de sublocutores que pretendem trabalhar no teatro, na TV ou como modelos. Confiar os cidadãos necessários para evitar armadilhas e aprenda a identificar agências e cursos que sejam idôneos. **Págs. E e F**

TURISMO

Veja opções do



Corinthians vence e fica perto da vaga no Paulista

O Corinthians derrotou ontem o América por 3 a 2, em São José do Rio Preto, e ampliou sua chance de passar à próxima fase do Campeonato Paulista — o time só precisava vencer o time do Rio Preto para passar.

Cam. — Ô dona, precisa copiar?
P. (dirigindo-se a todos) — É... vocês poderiam colocar a data do jornal que estão observando e que mancheite ele traz, também dizer quais são as fotografias... Coloquem também o que o jornal traz no cabeçalho...

Olhem na folha que eu dei para conferir se vocês estão dando os nomes corretos às partes do jornal...

And. — Mas o que é pra falar da foto? É pra copiar o que tá embaixo...?

P. — Como é o nome do que vem escrito embaixo de uma foto? Lembra? A gente já viu...

Als. respondem: — É legenda...

P. — Então é interessante colocar também o conteúdo das legendas...

P. — As fotografias... seria legal se vocês conseguissem descrever o que elas trazem, qual é o seu assunto...

(...)

Adel. — Ô dona, esse jornal aqui, a foto tá mais em cima... a...como chama mesmo?... Tá debaixo da foto...

P. — Interessante isso, Adel. Alguém mais tem um jornal assim? Vamos olhar os jornais, levantem as páginas... Olha, o que aparece mais em cima? (*aponta para a manchete de um deles*) Como é mesmo o nome disso aqui?

Als. — Manchete...

P. — Essa foto do jornal do Adel. está no lugar da manchete, é chamada foto-manchete...

(...)

P. — Vocês estão vendo algo em comum nesses jornais? Qual é o principal assunto dessas páginas?

Al.1 — Guerra..

Als. — Quase todos tão falando da guerra...

Lê. — Do Iraque...

P. — Vocês têm acompanhado as notícias sobre o que está acontecendo no Iraque?

Adel. — É a reação dos Estados Unidos ao ataque...

Al.1 — É o assunto mais falado quando teve o ataque do 11 de setembro, os Estados Unidos procurando os culpados... (*vozes se misturam*). Os alunos passam a debater as questões que envolvem a invasão ao Iraque.

(...)

A professora seleciona dois dos jornais e leva ao quadro, chamando a atenção dos alunos para eles.

P. — Pessoal, preste atenção nesses jornais... Qual é o assunto das manchetes?

Ju. — ONU...

Jac. — Crescem as reações anti-EUA no Iraque!

Fla. — Estados Unidos...

Al.3 — EUA devem in..ten...sificar ação di...plo...mática na ONU...

Lê. — Tão falando dos Estados Unidos e do Iraque...

Inicialmente, o que chama a atenção nesse episódio é a famosa frase modelar das práticas escolares: *Precisa copiar?* De tal modo habituados a atividades escolares que envolvem a reprodução pela cópia, os alunos tendem a reproduzir, mesmo nas aulas de um projeto de *leitura*, aquilo que compreendem faça parte de uma atividade escolar: o exercício de copiar informações.

Outro dado que se pode observar nesse episódio é os alunos procurarem alicerçar a construção dos sentidos dos textos principalmente em seu conhecimento de mundo, levantado a partir das perguntas da professora e da corrente discursiva gerada nas discussões do grupo; além disso, procuravam fundamentar seus construtos na localização das informações nos textos das chamadas. Alguns deles extraem palavras das manchetes; outros repetem, revozeando, aquilo que está escrito:

Ju. — ONU...

Jac. — **Crescem as reações anti-EUA no Iraque!**

Fla. — Estados Unidos...

Al.3 — **EUA devem in..ten...sificar ação di...plo...mática na ONU...**

Lê. — Tão falando dos Estados Unidos e do Iraque...

Não se observa, nesse evento, a construção dos sentidos desses textos por parte dos alunos: é como se estivessem passivos diante daquilo que têm de compreender, já que apenas reproduzem o já dito. Bakhtin (1934-1935/1975, p. 90), discutindo esse tipo de leitura, defende que

A compreensão passiva do significado lingüístico de um modo geral não é compreensão; é apenas seu momento abstrato, mas é também uma compreensão passiva mais concreta do sentido da enunciação, da idéia do falante. Permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, **ela apenas o dubla, visando, no máximo a reprodução** completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido (ênfase adicionada).

Quando as questões da professora se dirigiram às fotografias, os alunos parecem hesitar um pouco mais em responder:

Episódio 8 - 07/10/2003

P. — E as fotografias?... O que vocês me dizem dessas fotos? (*aponta para as foto-manchetes*)

Lê. — (*apontando para um dos jornais*) Nessa daí tem um homem em cima dum troço.

Al.1 — Na outra tem batata frita... (*risos*)

Al. 2— O que é isso na cara do cara?

Adel. — É uma máscara...

A.P. — Parece com a propaganda do Mc Donald's...

Al.3 — É uma fotografia do Mc Donald's!...

And. — O homem daquela tá em cima duma bota...

P. — Vocês não viram na televisão nenhuma imagem parecida com essa? Não se lembram de ter visto?

(os alunos levantam-se, observam as fotografias e dão risadas, falam frases inaudíveis... voltam aos seus lugares)

Adel. — O cara tá em cima de uma estátua do Saddam...

P. — Muito bem, Adel...(*o garoto continua falando*)

Adel. — Dona, tipo assim, eu li né... (*o garoto dá risadas*) Tá escrito aí do lado...

Como se vê, ao falar do conteúdo temático das fotografias, os alunos se atêm a descrevê-las, focalizando os elementos das imagens de maneira isolada; não parecem observar as fotografias como textos que trazem um conteúdo de significação e um tema, nem fazem comentários que revelem terem visto a relação da ironia presente na fotografia da propaganda do Mc Donalds e a legenda: “Soldado americano passa por estande de *fast food* no Kuait, durante treinamento para possível ação no Iraque”. Quando Adel descreve o que viu na fotografia da estátua, dá risadas, porque leu o que estava escrito ao lado do homem retratado, em uma legenda deslocada para dentro do corpo da fotografia. Provavelmente, o menino ri porque seus colegas já tinham olhado para a fotografia e não tinham visto a legenda. A risada do garoto parece ironizar o fato de que a compreensão do conteúdo da fotografia poderia estar na leitura do texto escrito, ignorado por seus colegas.

Percebe-se, nessa sequência, que os alunos buscam a compreensão alicerçada naquilo que reconhecem, sobre o que têm segurança. Também na observação das fotografias, eles alicerçam seus construtos de sentido sobre o conhecimento de mundo que trazem:

A.P. — Parece com a propaganda do Mc Donald’s...

Al.3 — É uma fotografia do Mc Donald’s!...

É necessário comentar que o objetivo das aulas desse dia era colocar os alunos em contato com os componentes particulares do gênero, para que percebessem seu papel e para que também fossem atentando para os aspectos composicionais da primeira página. Dessa maneira, não era nosso objetivo específico, nesse momento, preocuparmo-nos com o que os alunos conseguiam ou não ler. Era preciso constituir as diferentes etapas de ensino-aprendizagem traçadas, para que eles relacionassem os textos verbais aos não-verbais e fossem se apropriando das características do gênero, até que pudessem chegar a ler o todo enunciado formado nas primeiras páginas e a desvelar o não-dito, muitas vezes aí presente.

Uma dessas etapas de ensino-aprendizagem consistia na observação dos tempos e modos verbais presentes nas

manchetes e títulos. Como expusemos anteriormente, essas aulas tinham, como atividades preparadas pela professora, a observação, seleção e reflexão sobre os tempos e modos verbais. Todavia, no momento de se realizar a tarefa, os alunos demonstraram não conhecer ou ter dúvidas sobre esta categoria lingüística. Assim, novas aulas foram desenvolvidas, nas quais, a partir das dúvidas e colocações dos alunos, pôde-se ensinar o conteúdo gramatical. Por não ser foco específico deste trabalho, não discorreremos sobre esse conteúdo.

Episódio 10 - 28/11/2003

Nessas aulas, algumas primeiras páginas são expostas no quadro negro e a professora vai lendo, em voz alta, suas manchetes e chamadas, solicitando aos alunos que procurem relacionar as fotografias aos textos verbais presentes nas páginas:

P. — Pessoal, observe esta manchete: **“Cresce a aprovação do governo Lula”**... Agora vejam a fotografia...

Le. — Ô dona, é uma foto bonita... enorme, mas o que tá escrito na legenda?

P. — Muito bem, Le. Você lembrou bem...é importante observar a legenda... *(alunos levantam-se e observam atentamente a página e seus enunciados)*

Le. lê em voz alta: — **“Grávidas da campanha - Mulheres que apareceram grávidas em peça de propaganda do então candidato Lula, veiculada na televisão em 2002; agora, quando o governo petista entra no nono mês, elas fazem críticas, mas revelam paciência com a situação do país e também esperança no futuro”**

(Após a leitura, alguns dos alunos começam a expressar frases de reconhecimento, como se tivessem já compreendido o que a professora ainda não havia perguntado)

(A.P. se aproxima de Lê e ambos vão fazendo a leitura, o resto da sala ouve e interrompe com frases de concordância:)

A.P. — Ah, dona, esse tá fácil: olha... (*fala baixinho*)
Lê. *auxilia a colega*: — É mesmo dona, olha só...tipo assim: A manchete diz que o povo tá aprovando o governo do Lula, né?

A.P. — E daí aparece essa foto bem bonita, cheia de mulher com bebezinhos no colo e o povo, tipo assim, bate o olho e pensa: “hum o governo tá bom”...

Le. *Interrompe a colega e diz*: — Só que isso num é verdade, dona... Por que se olhar a legenda da foto... (Faz-se um alvoroço na sala e Ju. lê a legenda novamente:)

Ju. — “Grávidas da campanha - Mulheres que apareceram grávidas em peça de propaganda do então candidato Lula, veiculada na televisão em 2002; agora, quando o governo petista entra no nono mês, elas fazem críticas, mas revelam paciência com a situação do país e também esperança no futuro”...

A.P. — É, dona, se olhar bem, o jornal quer passar a idéia pro povo de que o governo ta bom, mas quem ler pra valer, vai ver que num é isso...

Andri. — É por que tem essa foto bonitinha, mas a legenda fala que elas não tão contente com o governo...

Lê. — **É, elas tão criticando...**

Esse episódio, diferentemente dos anteriores, mostra os alunos em um outro nível de domínio de certas características composicionais do gênero primeira página de jornal impresso; não hesitam mais em nomear gêneros que o compõem:

Le. — Ô dona, é uma foto bonita... enorme, mas o que tá escrito na **legenda**?

Com Bakhtin (1974/1979, p. 412), vemos que a compreensão também ocorre quando o alheio se transforma em pessoal:

Palavra *do outro* e palavra pessoal. A compreensão concebida como transmutação em “*alheio-pessoal*”. O

princípio de exotopia. A complexa relação entre o sujeito compreendente e o sujeito compreendido, entre o cronotopo do criado e o cronotopo do compreendente que introduz a renovação.

Podemos perceber, no exemplo acima, que os alunos começam a reproduzir aquilo que efetivamente aprenderam: a fala da professora transparece na do aluno, é aquilo que Vygotsky (1930) chamou de processo de *internalização* - no discurso do aluno o desvelar de seu aprendizado. Com o autor, percebemos o aluno “sendo afetado pelos signos e sentidos produzidos nas relações com os outros” (VYGOTSKY, 1930, p. 75).

Além disso, pode-se observar a facilidade com que vão relacionando o conteúdo da legenda ao que se encontra na fotografia. Nesse evento, diferentemente dos anteriores, quando o colega lê a legenda em voz alta, ouvem-se expressões de concordância, interjeições, risadas: os alunos respondem ao enunciado, mesmo antes de a professora formular claramente o que espera que eles percebam nas relações de significação entre manchete, fotografia e legenda.

A.P. — Ah, dona, esse tá fácil: olha... (*fala baixinho*)

Esse exemplo também nos desvela outro nível de aprendizado. Inicialmente, os alunos se restringiam a reproduzir aquilo que enxergavam nas imagens ou a repetir o que estava escrito. Nesse momento, a leitura dos alunos passa de mera reprodução (verbalização) do que veem para uma leitura inferencial, já que vão construindo os sentidos através da reflexão sobre as relações entre a imagem e os textos escritos, relacionando-os também ao contexto de produção dos textos. O tema surgido do diálogo entre os textos verbais e não-verbais só é passível de ser apreendido através de uma leitura que desvela a dialogia entre eles e o contexto de produção em que foram criados. Nesse evento, vemos os alunos apreendendo o tema, respondendo ativamente a ele, lançando mão, mais uma vez, da capacidade de réplica. No momento da *compreensão ativa*, o ato de ler se torna “fácil”.

Observa-se, também, que a dupla A.P. e Le. vai construindo conjuntamente os sentidos dos textos, em um

processo que possibilita e facilita a construção dos conhecimentos. É esse processo interacional que faz com que eles possam ir se constituindo como sujeitos de seu aprendizado, já que, de acordo com Vygotsky (1930, p. 117-118), este [o aprendizado] “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

(A.P. se aproxima de Lê e ambos vão fazendo a leitura, o resto da sala ouve e interrompe com frases de concordância:)

A.P. — Ah, dona, esse tá fácil: olha... (*fala baixinho*)

Lê. *auxilia a colega*: — É mesmo dona, olha só...tipo assim: A manchete diz que o povo tá aprovando o governo do Lula, né?

A.P. — E daí aparece essa foto bem bonita, cheia de mulher com bebezinhos no colo e o povo, tipo assim, bate o olho e pensa: “hum... o governo tá bom”...

Le. *Interrompe a colega e diz*: — Só que isso num é verdade, dona... Por que se olhar a legenda da foto...

Faz-se um alvoroço na sala (...)

De acordo com o autor, essa interação é importante, pois é através dela que o homem se comunica e vai se constituindo através das relações interpessoais. Essas relações permitem a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e generalização dos objetos. Esse processo interacional de construção de conhecimentos promove a *compreensão*: o alvoroço que se ouve na sala revela a atitude responsiva dos alunos frente ao que estão compreendendo; é, no dizer de Bakhtin (1970-1971, p. 382), “o **encontro** com o que é grande, concebido como encontro com o que determina, obriga, envolve, **é o momento supremo da compreensão**”.

Refletindo mais detidamente sobre as capacidades de leitura a que os alunos recorrem nesses eventos, observamos como o aprendizado interferiu para a construção dos significados. Em primeiro lugar, temos o conhecimento dos alunos sobre o gênero primeira página de jornal impresso. Nesse evento, os alunos, além de nomearem mais adequadamente os gêneros intercalados na primeira página, já

demonstram reconhecer as características peculiares dessa intercalação. Percebem, então, que esse gênero se compõe de outros intercalados que dialogam ativamente entre si e que esse diálogo entre os gêneros produz novos significados que precisam ser apreendidos. Em segundo lugar, vemos a capacidade de relacionar as informações, daquelas que vão lendo no jornal às que se referem ao contexto de circulação do gênero – no momento de produção e circulação da página, começa no país um certo desagrado com relação ao governo Lula.

Em terceiro lugar, vemos a capacidade de inferência dos alunos quando apreendem, na leitura das informações verbais e não-verbais, a apreciação valorativa do jornal sobre seus leitores:

A.P.— É, dona, se olhar bem, o jornal quer passar a idéia pro povo de que o governo tá bom, mas quem ler pra valer, vai ver que num é isso...

Maioria dos deputados petistas é contra a contribuição previdenciária de servidores inativos, o PL-9 e a autonomia do BC

Bancada do PT rejeita projetos de Lula

Polícia do Iraque detém ministro de ex-ditador

A polícia iraquiana prendeu o ministro das Finanças e vice-prêmio de Saddam Hussein, Hilmi al-Azzawi, o entregou à coalizão. Ele o número 45 (nito de ouro) dos 55 mais procurados do regime.

As TVs árabes exibiram ontem aposita mensagem escrita à mão por Saddam em 9 de abril, em que diz para sua Polícia Secreta parar de combater.

Após encontro, países árabes vizinhos ao Iraque afirmaram que o EIA não tem direito de administrar as poças de petróleo do Iraque. — Pág. A1 e A18

FOTÓGRAFOS DE GUERRA

Confira os trabalhos que mostram o conflito no Iraque. Confira também os trabalhos de outros fotógrafos. — Pág. A12 e A13



O barco Tona Galea, em que viajavam 64 turistas, naufraga no litoral de Cabo Frio, região dos Lagos, no Estado do Rio

A maioria dos deputados federais do PT rejeita três dos principais pontos das reformas propostas pelo governo petista: a cobrança de contribuições previdenciárias dos servidores públicos inativos, o PL-9 e a autonomia do Banco Central.

Enquete da Folha com 84 dos 92 deputados petistas de todas as instituições mostra que pelo menos 54% rejeitam cada uma dessas propostas. O resultado revela que a oposição no PT à política econômica não se resume à ala radical.

A maior rejeição é ao PL-9, projeto que aplica aos novos servidores o teto de aposentadorias dos trabalhadores do setor privado: 77% dos deputados petistas não votaram.

A contribuição dos servidores aposentados é rejeitada por 60% dos petistas na Câmara. A menor rejeição (54%) é à independência do Banco Central. Para o presidente do PT, José Genoino, a bancada não será um empecilho às reformas. "O PT fará amplo debate, esclarecerá os deputados, e todos vão votar unidos". — Pág. A1 e A8

Histórias dos bagdalis contam drama iraquiano

SÉRGIO DAVILA

REPORTAGEM ESPECIAL

Nas três semanas que passou em Bagdá, a Folha cobriu histórias de gente atingida pela ditadura de Saddam Hussein e pela invasão anglo-americana. Anwar Abu-Alhadid, 35, usa camiseta de "Ostendo, Florida". "Não sabe quanto tempo esperarei para tirar esta camiseta do armário", diz. Ele pôs-se a sair do armário e assumiu a relação com o nomeado. — Pág. A19

Naufrágio mata ao menos 12 em Cabo Frio

COMO FOI O ACIDENTE



- O barco Tona Galea se desestabilizou ao tentar fazer manobras de Cabo Frio em 14 de março (quarta-feira) às 18h.
- Lamentação para o grupo de 64 turistas que estavam a bordo.
- Por volta das 13h30, após acionar a polícia e a defesa, o barco foi resgatado por uma prancha a motor e, 1,8 km da costa.

Um acidente com um barco de turismo deixou pelo menos 12 mortos em Cabo Frio, no região dos Lagos do Estado do Rio. Todos em corpos levados para o Instituto Médico Legal da cidade eram de mulheres —dois delas de crianças.

Conforme nota do Comando do 1º Distrito Naval, a embarcação foi vistoriada em dezembro de 2002 e estava em "em perfeito estado de conservação". Com capacidade para 80 pessoas, o Tona Galea tinha 64 a bordo no momento do acidente, segundo a Marinha. — Pág. C1

A embarcação adernou por volta das 12h30 na estrada da casa do Itajuru, próximo à Ilha do Papagaio e a 1,8 km da praia do Forte. Na hora do acidente, o mar estava agitado e com rajadas de vento de 45 nós (vento de 85 km/h).

Os naufragos foram socorridos inicialmente por outras embarcações de particulares e de pouso. As buscas de possível desaparecidos foram suspensas no início da noite.

Entre 300 mil e 700 mil pessoas estão passando o feriado de Páscoa na cidade. — Pág. C1

A BANCADA DO PT E AS REFORMAS	
Alíquota	Contrib
21%	60%
61%	17%
17%	54%
7%	77%
8,5	



Hong Kong tem recorde de morte por Sars em 1 dia

ÍNDICE	
SPBEX	10.000
IBOV	10.000
FEI	10.000



12% dos jovens têm distribuidor

97 contribuintes de R\$ 171 mil



Episódio 11 - 28/11/2003

Algumas primeiras páginas dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo estão expostos no quadro negro. Os alunos começam falar sobre o que veem estampado nas páginas. Leo. pergunta:

Leo. — O que é isso aí, é um barco?

P. — É um barco...

P. — Eu vou ler as manchetes e as legendas das fotos...

(...)

P. — Olha só, vocês lembram aquela aula, que a gente discutiu, sobre o mito da notícia?... Se ela é isenta... ou não é isenta... Pensa agora, constrói na sua cabeça uma relação entre essa manchete e essa foto aqui...

Al.1 — É o que está escrito ali... se tem a ver...???

P. — Não tá escrito... Quero que vocês vejam o que não está escrito... A intenção por trás do jornal...

Ed. — Bancada do PT...

Al.1— É um barco, né? (*referindo-se à fotografia*). Num tô vendo nada de barco, ali... (*referindo-se à manchete*).

Ed. — **É... os projetos de Lula indo por água abaixo...**

P. — Muito bemmmmm!!!!!!

Als. — Ehhhhhhhhhhhhhhhh!!!!!!

Al.2—Olha só que menino inteligente!!

(grande algazarra)

P. — Olha só, moçada... Na verdade, se a gente for observar, nas coisas escritas... O que está escrito, não tem relação nenhuma realmente, mas essa não relação, é feita de propósito, para aparecer um outro texto, que é esse texto que o Ed. acabou de falar, que é o quê? Que os projetos de Lula estão naufragando...

O episódio transcrito acima apresenta um pequeno trecho de aula em que os alunos vão atribuindo sentidos aos textos verbais e não-verbais, procurando desvelar o

não-dito como um elemento de tema nas primeiras páginas de jornal. Já mais acostumados a observar as fotografias e manchetes, os olhares dos alunos se direcionam não somente ao conteúdo das fotografias, mas também procuram estabelecer relações entre as informações da materialidade verbal e a pictográfica.

Conforme expusemos anteriormente, uma aprendizagem realmente significativa dos gêneros multimodais ocorre quando os leitores são capazes de aliar a materialidade verbal à pictográfica. Assim, podemos notar nestes episódios que os alunos recorrem a outras estratégias de compreensão:

Al.1 — É um barco, né? (*referindo-se à fotografia*). Num tô vendo nada de barco, ali... (*referindo-se à manchete*).

Na atitude responsiva do Al.1 ao observar a fotografia e a manchete, podemos notar que o garoto – de modo totalmente diverso do que ocorria no episódio 8, em que os alunos se atinham a descrever as imagens presentes nas fotografias – observa a fotografia, procurando construir sentidos não somente naquilo que está explícito e que pode descrever, mas também aliando o que vê (a imagem de um barco) ao que está escrito na manchete. Observamos, neste evento, que a localização de informações se torna mesmo uma estratégia de construção de significados. Como um degrau que se alcança mais facilmente e que conduz a outro no processo de atribuição dos sentidos. Observando a fotografia, o aluno procura galgar um outro degrau que o auxilie a compreender o que lê. Este episódio revela a localização de informações não somente como reprodução, mas como uma etapa da construção da compreensão dos textos. Inicialmente, víamos os alunos localizando informações, atendo-se somente a verbalizar aquilo que viam. De diferente modo ocorre nesse momento: a localização é a base que os levará a desvelar a intertextualidade dos textos.

Na leitura de textos multimodais, a construção dos sentidos parte de estratégias de observação da multimodalidade, que envolvem a seleção, verificação e organização das informações da sintaxe visual, para que ocorra a **integração das informações verbais e não-verbais**.

Observamos, recorrendo à literatura acerca da multimodalidade, que a leitura de textos multimodais requer do leitor a capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos. A partir dessa integração e conjugação dos sentidos dos textos verbais e não-verbais, os leitores podem perceber **o todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não-verbais**, ou seja, a leitura dos textos multimodais requer do leitor a ativação de diversas capacidades de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

Quando observamos, no episódio acima, o aluno Ed. expressar a sua compreensão daquilo que apreende da página analisada “— **É... os projetos de Lula indo por água abaixo...**”, podemos refletir que o aluno inferiu o tema do texto não mais preso ao léxico utilizado nas manchetes, nem tentando reproduzir o que se achava escrito na legenda, mas foi capaz de perceber a ambigüidade presente entre os enunciados verbais em relação com o conteúdo temático da fotografia. De acordo com Brait (1996, p. 71),

É possível flagrar a ambigüidade, reconhecendo um efeito de sentido irônico, humorístico, desde que seja estabelecida uma relação literal entre a foto e a imagem, ou seja, que se leia o texto como legenda da foto ou a foto como ilustração do texto.

A expressão ‘*estão indo por água abaixo*’, que não está escrita em nenhum lugar da página, desvela o todo de significação composto por ambos os enunciados que o aluno foi capaz de apreender no seu ato de compreensão.

Retomando Bakhtin (1970-1971, p. 382), refletimos que “a compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora”. É essa compreensão ativa e criadora que vemos os alunos irem exercendo durante as aulas ministradas. Se pensarmos com Schneuwly & Dolz (1997/2004) sobre as práticas de linguagem desenvolvidas e aquilo que se pode ensinar durante as aulas, poderíamos dizer que estas se constituíram como um espaço de construção conjunta

de significados e temas dos textos através da interação, de forma que o *outro* interferiu de maneira fundamental nesses construtos e o gênero primeira página de jornal impresso atuou como um instrumento de ensino-aprendizagem de leitura que possibilitou a ampliação das capacidades de leitura dos alunos, através da observação e integração dos materiais verbais e pictográficos.

Episódio 12 - 28/11/2003

Os alunos observam vários jornais, a professora pede à Cam. que leia um deles:

(A aluna, intimidada, responde, baixinho)

Cam.— É só pra ler, né, professora?

A professora chama a atenção dos alunos: — Moçada, ajuda aqui a Cam. Pedi a ela que lesse aqui *(aponta para o jornal, afixado no quadro negro)* e ela disse: “É só pra ler né, professora?”... Eu disse: É... na minha concepção de leitura... Como é que eu concebo a leitura? O que é ler... pra mim? Nesses meses que vocês estão comigo... O que é ler?

Cam. — Vai gente, me ajuda aqui...

Al.1 — É entender...

Al.2 — É entender o que tá escrito...

Al.3 — É compreender ... do meu jeito...

(os alunos dão essas respostas quase simultaneamente)

P. — Escrito? *(vozes se misturam)*...

Als. — Não...

Al.3 — Não.... não é só... isso...

Dan. — **É entender... o que tá e o que não tá escrito também... é compreender...**

Inicialmente – conforme demonstram os episódios 7 e 8 – os alunos alicerçavam a construção dos significados dos textos em duas capacidades de leitura principais: o conhecimento de mundo que traziam e a localização de informações. No transcorrer do curso, pudemos observar como o conhecimento sobre o gênero foi promovendo novas

possibilidades de leitura, indicando novos caminhos para as reflexões que iam sendo tecidas no ato de compreender. Nesses momentos de interação é onde melhor notamos o ato de leitura “como um processo de compreensão ativa”, em que as palavras do *outro* – colega ou professora – constituíram elos na cadeia da enunciação verbal que se ligavam e construíam novos sentidos.

Inicialmente, notou-se que os alunos – ainda não habituados à observação e análise de textos não-verbais – quando liam uma imagem, como as foto-manchetes, apenas se atinham a descrever o que estava retratado, sem atribuir uma unidade de significação às imagens.

Refletindo sobre os dados, referentes às capacidades de leitura, aliados aos que correspondem às práticas letradas dos alunos dentro e fora da escola (dados coletados durante a realização da pesquisa, através de questionários e entrevistas), podemos concluir que essas práticas – ler jornais, revistas e livros, ainda que eventualmente – contribuíram para que os alunos se envolvessem com o projeto de leitura que desenvolvemos. Poderíamos refletir sobre os dados de suas capacidades letradas como o seu nível de *desenvolvimento real* (VYGOTSKY, 1930). Sua participação interessada que, muitas vezes, ampliava a leitura prevista (da primeira página para as demais), promoveu muitos debates e ampliou as possibilidades de ensino-aprendizagem. Pudemos observar o gênero primeira página de jornal impresso atuando como instrumento mediador da aprendizagem e vimos os alunos avançar em seu conhecimento. O desenvolver do processo de ensino-aprendizagem procurou proporcionar as possibilidades de aprendizado dos gêneros não-verbais, intercalados na primeira página do jornal impresso, e aliá-los também aos textos verbais para que os alunos conseguissem construir os sentidos dos textos e chegar a ***entender... o que tá e o que não tá escrito também... (a) compreender...***

Referências

ABREU, M. Diferença e desigualdade: Preconceitos em leitura. In: M. MARINHO (org.) **Ler e Navegar: Espaços e percursos da leitura**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001, pp. 139 - 157.

- _____. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. pp.33-45.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1992..
- BAKHTIN, M. O discurso na poesia e o discurso no romance. 5º edição. In: **Questões de Literatura e Estética – a teoria do romance**. São Paulo, Editora UNESP- Hucitec, 2002. pp.85-106.
- _____. Os gêneros do discurso. 3ª edição. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000. pp. 277-326.
- _____. O problema do texto. 3ª edição. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000. pp 329-358.
- _____. Apontamentos. 3ª edição. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000. pp. 369-397.
- _____. Observações finais.. 5º edição. In: **Questões de Literatura e Estética – a teoria do romance**. São Paulo, Editora UNESP- Hucitec, 2002. pp.349-362.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: M. Bakhtin **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. 401 – 414.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. ÂNGELA DIONÍSIO E JUDITH C, HOFFNAGEL (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2005.
- BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- DELPHINO. **Uma leitura multimodal de um texto publicitário** (disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/fatima2.html>) acesso em 17/06/2005.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(org.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- GRILLO, S.V.C. **Formas de produção do real na imprensa brasileira: greve dos petroleiros e gêneros do discurso nos jornais Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo**. Tese de doutorado, USP nº 1865682. São Paulo, 2001.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura: Ensino e pesquisa**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7ª ed. Campinas, Pontes, 2000.

- _____. **Oficina de Leitura**, 8ª ed.. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KRESS & VAN LEEUWEN, T. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- LABERGE, D. e SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: SINGER, H. e RUDDER, R. B. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: IRA, 1980.
- MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- PAES DE BARROS, C.G. **Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. Tese de doutorado apresentada ao LAEL da PUC São Paulo, 2005. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html
- _____. Gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas. In: PETRONI, M.R. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P. SOLLOMN, R.. **Discourse E Technology: Multimodal Discourse analysis**. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. Implicações educacionais. In: M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER & E. SOBERMAN (orgs). **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp. 117-118.

Recebido em 16/11/09

Aceito em 19/12/09