

Estratégias para a leitura multimodal: análise de inferências durante a leitura de tirinhas em espanhol^{1/} *Estrategias de lectura multimodal: análisis de inferencias durante la lectura de cómics en español*

*Liviane da Silva Martins**

Atualmente é professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, campus Oeiras, no Piauí (Brasil). Atualmente tem Mestrado em Letras, na área da Linguística, pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Atua na área de Língua Espanhola com pesquisas em estudo do texto, letramento multimodal e leitura multimodal.

 <https://orcid.org/0000-0002-3694-9010>

*Francisco Wellington Borges Gomes***

Professor dos cursos de graduação em Letras na Universidade Federal do Piauí e docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí. Ambos na cidade de Teresina, no Piauí (Brasil). Possui estágio pós-doutoral no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNB (2018). Atua na área de Linguística e Linguística Aplicada.

 <https://orcid.org/0000-0002-8683-5978>

Recebido em: 15 abr. 2023. **Aprovado** em: 07 ago. 2023.

Como citar este artigo:

MARTINS, Liviane da Silva; GOMES, Francisco Wellington Borges. Estratégias para a leitura multimodal: análise de inferências durante a leitura de tirinhas em espanhol. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 140-162, ago. 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8302248.

RESUMO

Lemos diariamente textos que apresentam os mais variados recursos semióticos, como imagem, cores e layouts diversos, levando-nos a mudanças na nossa prática leitora. Para isso, acionamos as estratégias de leitura que nos possibilitem explorar todo o texto multimodal, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Sendo os estudos sobre as estratégias de leitura de textos multimodais, tanto em língua materna como em língua estrangeira, um campo relativamente novo, propomos, nessa pesquisa, analisar o modo como um grupo de alunos constrói inferências

¹ A pesquisa desse artigo fez parte da dissertação para obtenção do título de Mestre em Letras pela UESPI.

*

 liviane-martins@hotmail.com

**

 wellborges@hotmail.com

durante a leitura de textos multimodais em espanhol por meio da associação de outras estratégias. As discussões foram apresentadas sob a visão de autores como Koch e Elias (2008), Kato (1995), Kleiman (1989, 2000, 2002), Solé (2007), Coscarelli e Novais (2010) e van Leeuwen (2017). Essa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e exploratória e se deu por meio de um estudo de caso realizado com nove estudantes de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Teresina. Aplicamos um questionário de compreensão textual abordando três tirinhas em espanhol. Ao analisar as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes percebemos que as inferências foram elaboradas a partir da integração de uma série de recursos e elementos mobilizados pelo leitor. Concluímos que é importante o leitor integrar os modos semióticos dos textos em espanhol observando os recursos visuais para melhor apropriar-se das estratégias de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Textos multimodais; Leitura multimodal; Estratégias de leitura; Língua espanhola.

RESUMEN

Leemos a diario textos que presentan los más variados recursos semióticos, como la imagen, los colores y las diversas maquetaciones, lo que nos lleva a introducir cambios en nuestra práctica lectora. Para ello, activamos las estrategias de lectura que nos permiten explorar la totalidad del texto multimodal, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Dado que los estudios sobre dichas estrategias son un campo relativamente nuevo, nos proponemos, en esta investigación, analizar las inferencias construidas por un grupo de estudiantes durante la lectura de textos multimodales en español a través de la asociación de otras estrategias. Las discusiones fueron presentadas desde el punto de vista de autores como Koch e Elias (2008), Kato (1995), Kleiman (1989, 2000, 2002), Solé (2007), Coscarelli e Novais (2010) e van Leeuwen (2017). Esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y exploratoria y se llevó a cabo a través de un estudio de caso con nueve estudiantes de español de Secundaria de una escuela pública estatal de Teresina. Se aplicó un cuestionario de comprensión de textos relacionados con tres historietas en español. Al analizar las estrategias de lectura utilizadas por los participantes observamos que las inferencias se realizaban a partir de la integración de una serie de recursos y elementos movilizados por el lector. Concluimos que es importante que el lector integre los modos semióticos de los textos en español, observando los recursos visuales para apropiarse mejor de las estrategias de lectura.

PALABRAS CLAVE: Textos multimodales; Lectura multimodal; Estrategias de lectura; Lengua española.

1 Introdução

A leitura é uma atividade que realizamos constantemente no nosso dia a dia e que extrapola a decodificação do código verbal de uma língua. De fato, a todo instante nos deparamos com textos de diversos tipos, tamanhos e formatos, com características tão variadas entre si que, embora compartilhem características comuns com outros textos, também carregam elementos que lhes conferem grande singularidade.

Se há um tempo os textos eram predominantemente vistos como produtos verbais escritos, hoje compreendemos que tanto a oralidade como componentes não verbais como as imagens, os gestos (como na língua de sinais) e as texturas (como no Braille), entre outros, são capazes de constituir textos por si mesmos ou em associação com outros elementos. Estudiosos como Kress e van Leeuwen (2006); Dionísio (2014) e Coscarelli e Novais (2010), por exemplo,

admitem que o conceito de texto vem sofrendo mudanças e que ele não pode mais ser visto como antes, ou seja, como um conjunto de enunciados somente verbais.

Essa mudança é reforçada pelo intenso uso das tecnologias no mundo atual, no qual os meios de comunicação se utilizam de variados recursos semióticos para produzir significados. Para os autores supracitados, a concepção de que todo texto é multimodal, ou seja, de que todo texto é formado por associações de diferentes recursos ou modos semióticos, pode auxiliar na compreensão dos sentidos que são construídos durante o ato de leitura por meio da interação entre leitor, texto e contexto.

No ensino de línguas estrangeiras essa multimodalidade natural da linguagem também pode ser explorada como um recurso que potencializa a leitura e a compreensão, levando a um aprendizado mais significativo das línguas. Para realizar a leitura de um texto em língua estrangeira, o leitor se utiliza de diversas estratégias com a finalidade de compreender o que foi lido. Dentre elas estão o reconhecimento dos contextos social, cultural e cognitivo que envolvem os mecanismos de produção, divulgação e recepção dos textos, assim como a observação e análise dos aspectos multimodais presentes neles.

Além disso, como o contato com línguas estrangeiras não se dá apenas por meio da escola, já que a mídia digital e outros meios de comunicação atuais também o proporcionam de maneira rápida e eficaz, hoje é muito mais fácil ter contato com outras línguas. Nesse caso, o conhecimento que o leitor possui do idioma estrangeiro, seu conhecimento de mundo, o entendimento do contexto social e cultural do leitor (GRABE; STOLLER, 2013) e a compreensão dos recursos não verbais presentes no texto são essenciais para que ele/ela possa atribuir sentido ao que lê de forma satisfatória.

Entretanto, se a pesquisa na área de leitura já há algum tempo vem se dedicando à compreensão do papel exercido pelo conhecimento do código verbal durante a construção de sentido pelo leitor (em processo interativo com o texto e o contexto), o papel das associações entre componentes não verbais e verbais ainda é pouco investigado. Sobre isso, Alvermann e Wilson (2011), Manoli e Papadopoulou (2013) e Oliveira e Sant’Ana (2018) nos mostram que há a necessidade da realização de mais estudos na área de leitura e multimodalidade que envolvam aspectos relacionados ao uso das estratégias de leitura de textos multimodais.

Por muitos anos o estudo de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras ficou pautado em práticas voltadas ao ensino de gramática e vocabulário, com frequência de forma

descontextualizada, embora os documentos oficiais voltados para a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais-OCN (BRASIL, 2006) já apresentassem propostas de mudança dessa realidade. Da mesma forma, embora no Ensino Médio os alunos fossem mais cobrados em relação à leitura de textos diversos, (BRASIL, 2002, 2006), a ênfase na leitura frequentemente era distanciada da leitura crítica, centrando-se na habilidade de decodificação e de tradução dos textos na língua estrangeira. Ainda mais distante era a leitura voltada para a interpretação dos recursos multimodais dos textos, de modo que as imagens eram abordadas na escola apenas em seu valor estético.

Diante disto, tornou-se fundamental refletir sobre a leitura de textos em línguas estrangeiras, tal como a língua espanhola, especialmente a associação que tais textos carregam dos variados componentes semióticos que compõem a linguagem humana, notadamente a relação entre imagem e verbal. Consideramos que nos contextos de ensino formal do espanhol, trabalhar com os aspectos multimodais da leitura em sala de aula pode contribuir para a mudança da visão do aluno em relação à língua e aos textos que ele/ela lê na escola.

Motivados pelas breves reflexões acima, neste texto, apresentamos os dados de uma pesquisa conduzida com 9 aprendizes de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública brasileira (sendo 3 do primeiro ano, 3 do segundo e 3 do terceiro ano) a respeito das estratégias de leitura priorizadas por eles quando da leitura de textos multimodais (verbo-imagéticos) na língua espanhola.

2 A complexidade da leitura multimodal e a interação entre leitor, texto e contexto

Os textos multimodais e multimidiáticos, na sociedade contemporânea, passaram a exigir dos leitores habilidades cada vez mais específicas. Em relação a esses textos, Coscarelli e Novais (2010) defendem a ideia de que seu significado não é obtido somente pela análise dos elementos linguísticos verbais (como os elementos lexicais e sintáticos), mas também pela análise da integração entre elementos verbais e não-verbais (como as imagens e o *design*) presentes no texto.

Como um processo complexo, essa leitura reúne, além do processamento do texto e das questões que envolvem a leitura da linguagem verbal, aspectos que envolvem a leitura dos

elementos visuais. Em geral, quanto mais recursos para ler e analisar estiverem presentes no texto, mais habilidades tendem a ser exigidas do leitor durante a leitura. Sobre isso Coscarelli e Novais (2010) nos afirmam que:

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p.39)

Por sua vez, Jewitt (2005) aponta para a necessidade de repensar a leitura (e o texto) mas nos sugere que sempre há ligações entre o velho e o novo, entre o texto de antes, mais focado na linguagem verbal escrita e o texto de agora, com uma maior integração de modos semióticos. Isso significa dizer que embora os textos de hoje se diferenciem dos textos de algumas décadas atrás, os processos de leitura ainda são bastante semelhantes, variando na mobilização de estratégias feitas pelos leitores em cada situação comunicativa.

Nessa perspectiva, o leitor necessita desenvolver uma competência comunicativa multissemiótica que os possibilite manusear adequadamente “os diferentes modos envolvidos na construção/leitura de um texto” (GOMES et al., 2019, p. 106) e com isso, realizar as escolhas que melhor refletem as demandas do texto que ele quer ler.

Como a leitura em si é uma atividade complexa e a leitura multimodal é uma perspectiva relativamente nova, não há uma “fórmula” ou regras fixas para realizá-la. Alguns pesquisadores, entretanto, nos apresentam possibilidades para sua realização. Ribeiro (2017, p. 134), por exemplo, nos mostra a necessidade de mobilizar novos conhecimentos para ler as imagens, porque a leitura visual envolve a interpretação de formas, cores, tamanhos, componentes, personagens, *layout*, entre inúmeros outros elementos que colaboram para o sentido de uma mensagem. A autora expõe ainda que a leitura de uma imagem, assim como a leitura de um texto verbal, envolve uma dinâmica, uma sintaxe e uma gramática que lhe é própria. Isso reforça a necessidade de que a leitura de textos não-verbais seja integrada à instrução escolar para que os alunos possam aprender a mobilizar as estratégias adequadas a cada tipo de texto.

Assim como Ribeiro (2017), Koch e Elias (2008) também enxergam a leitura em sua complexidade. Para as autoras:

A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos** [...] é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11, grifo das autoras)

Nesta “atividade interativa altamente complexa” de que se constitui a leitura, as autoras reforçam que a postura do leitor deve ser ativa, de modo que dele/dela são exigidas a mobilização de estratégias que facilitem essa relação com o texto, sejam elas ativadas inconscientemente ou conscientemente durante o ato de ler. As autoras ainda enfatizam que a leitura deve extrapolar os que elas denominam de código linguístico, que neste caso se refere ao modo verbal.

Essa visão também é reforçada por Kleiman (2000), para quem “o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2000, p. 65). Assim, não é interessante que o leitor comece uma leitura com ideias inalteráveis previamente estabelecidas, pois elas podem sofrer alterações a qualquer instante durante a leitura à medida que o leitor prioriza certas estratégias de leitura. Presumimos que estas hipóteses elaboradas e reformuladas constantemente pelo leitor também são construídas com o auxílio dos componentes não verbais dos textos, tais como imagens, *layout*, entre outros.

Ainda para a autora, o leitor proficiente é aquele que é capaz de mobilizar adequadamente as estratégias para cada texto, de acordo com os seus objetivos de leitura, o que nos leva a compreender que para ler adequadamente textos multimodais é necessário que o leitor seja capaz de mobilizar as estratégias mais adequadas a esses tipos de textos.

Assim, o leitor proficiente constrói sentidos para o texto acionando seus conhecimentos, realizando questionamentos sobre o texto, refletindo sobre ele, sobre o autor e sobre o processo de leitura em si (refletindo por exemplo, sobre os motivos que o levam a ler). Com isso, o leitor tem instrumentos não apenas para compreender o que está na superficialidade do texto, mas também o que está nas entrelinhas, do mesmo modo que também se torna capaz de compreender os sentidos que podem ser constituídos por meio da associação dos diferentes modos semióticos inseridos nos textos.

Essas escolhas, por sua vez, dão à leitura um caráter único a cada vez que ela ocorre, de modo que podemos dizer que um mesmo leitor pode ativar estratégias bem diferentes a cada vez que lê um mesmo texto porque elas vão depender dos conhecimentos prévios que o leitor possui em uma série de domínios relativos ao texto, assim como dos objetivos que ele define antes e durante a leitura. Sobre isso, na visão de Coscarelli e Novais (2010) a leitura é carregada de atos particulares que se relacionam à situação, aos interesses e ao olhar diferenciado que o leitor traz para o texto e por isso não se compreenda um texto da mesma forma quando lido em situações diferentes.

A partir das considerações das autoras supracitadas, podemos considerar que a leitura multimodal também se manifesta de modo diferente para cada leitor, pois como indivíduos com experiências particulares cada um pode priorizar interesses e inferências de modo particular. Isso, entretanto, não quer dizer que seja somente o leitor quem define os sentidos dos textos que lê, pois ele também se constitui por meio de uma cultura e de experiências sociais compartilhadas com outros indivíduos que vão, em maior ou menor grau, influenciar nos interesses e visões de mundo individuais que estarão em jogo durante a leitura.

3 Estratégias de leitura: um olhar sobre as inferências mediadas pela multimodalidade

Como advogamos na seção anterior, a leitura é tanto uma prática social quanto um ato individual de construção de significados. Para que ela ocorra, o leitor se utiliza de estratégias que podem se diferenciar de um leitor para outro ou mesmo de um momento para o outro, mas ao mesmo tempo é influenciado pelos valores coletivos dos grupos sociais a que pertence. Assim, cada pessoa que lê, em cada momento específico, processa o texto estrategicamente e de forma diferente e ao mesmo tempo semelhante a outros leitores em contexto sócio históricos compartilhados, o que implica dizer, segundo Koch e Elias (2008), que os leitores “realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 39) e esse processamento envolve tanto os conhecimentos linguísticos, quanto de mundo e os provindos das interações que o leitor realiza com o texto e com os contextos que o circundam.

A “maturidade” do leitor, a natureza do texto, o lugar onde o leitor se encontra e o propósito de leitura e suas experiências prévias são apenas alguns dos fatores que influenciam

na escolha de estratégias a serem utilizadas pelo leitor no texto lido (KATO, 1995). Por exemplo, ao ler um texto em espanhol, o leitor proficiente, que já conhece o idioma e tem elevada experiência prévia de leitura na língua, pode manter uma leitura sem interrupções por mais tempo que um leitor que não conheça o idioma. Esse, por sua vez, tende a interromper mais a leitura na busca do significado de palavras desconhecidas, seja pelo uso de dicionário ou através do contexto.

Para Joly, Santos e Marini (2006), as estratégias de leitura são definidas como habilidades que promovem a compreensão da leitura e se caracterizam “por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações, variando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborada previamente pelo leitor” (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006, p. 205), o que novamente nos sugere um caráter flexível das estratégias, que dependem e se modificam de acordo com as ações e objetivos do leitor para com o texto que ele vai ler.

O papel das estratégias de leitura também é enaltecido por Kleiman (2000) quando ela nos diz que é a mobilização adequada de diversas estratégias de leitura, objetivando a construção de sentido do texto, que caracteriza o leitor como proficiente. Segundo a autora, esse leitor “percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura” (KLEIMAN, 2000, p.37), permitindo que a leitura seja fluida e ocorra rapidamente.

A autora ainda nos dá sugestões de como podemos ter acesso às estratégias mobilizadas pelos leitores durante a leitura. Segundo ela, as estratégias de leitura são:

Operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto, se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p.49)

São muitas as estratégias de leitura e a classificação delas em grupos segue critérios que são próprios de cada autor. Kleiman (1989, 2002) e Kato (1995), por exemplo, dividem as estratégias em cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas são operações inconscientes que ocorrem de forma automática e se destinam a atingir algum objetivo de leitura, além de possibilitar sua rapidez e eficiência. Ao

utilizar essas estratégias, o texto é processado através de operações baseadas no conhecimento das regras gramaticais, (sintáticas e semânticas) e do vocabulário, apoiadas no conhecimento implícito que temos do idioma. São exemplos dessas estratégias: aplicação do conhecimento prévio, inferência, o pareamento de elementos cognatos entre duas línguas e o uso do contexto para inferir significados em contextos informativos (KLEIMAN, 1989, 2002; KATO, 1995).

As estratégias metacognitivas, por sua vez, são realizadas com algum objetivo em mente e sobre as quais temos controle consciente no sentido de explicar a nossa ação. Quando elas são usadas ocorre a autorregulação da compreensão e a desautomatização das estratégias cognitivas (KLEIMAN, 1989, 2000; KATO, 1995). Para Joly (2007) essas estratégias possibilitam “planejamento, monitoração e regulação dos próprios processos cognitivos” (JOLY, 2007 p. 508) envolvidos na leitura, permitindo que o leitor compreenda o texto e reflita sobre o processo de leitura.

Quando o leitor tem consciência do processo de leitura, ele regula e planeja suas ações diante do texto que tem em mãos, buscando construir sentido e compreendê-lo, suprindo as falhas (de compreensão) e tentando alcançar seus objetivos. Como exemplos dessas estratégias, destacamos a identificação de informações importantes do texto e a busca por informações específicas nele.

Neste trabalho, contudo, dedicamo-nos às estratégias cognitivas à medida em que analisamos o modo como um grupo de alunos constrói inferências durante a leitura de textos multimodais em espanhol por meio da associação de outras estratégias.

Enquanto lemos vamos realizando inferências, vamos refletindo sobre o que está sendo dito no texto e, nesse momento, passamos a analisá-lo criticamente ao concordar ou discordar sobre o que está expresso.

Kato (1995) apresenta essa mesma visão ao pontuar que a inferência gera significados a partir de pistas contextuais, o que faz com que o leitor integre informações co-ocorrentes e dependa cada vez menos da informação linear. Ela ainda amplia que essa estratégia pode ser usada em situações diversas, não somente para compreensão de vocabulário. Assim, o leitor tido como proficiente consegue realizar diversas inferências exigidas em um texto e o professor pode ser um aliado diversificando as atividades que estimulem a realização dessa estratégia.

Sobre o papel das inferências na leitura, Coscarelli (1996) nos diz que não se pode desprezar a capacidade crítica e interpretativa do leitor nem sua interação com o texto. É preciso

que as lacunas deixadas pelo autor sejam preenchidas pelo leitor e que os implícitos sejam captados.

A estratégia de aproximação por cognatos, utilizada para tentar descobrir o significado de um vocábulo estrangeiro buscando um semelhante na escrita da língua materna do leitor, pode desempenhar um papel importante no processo de compreensão leitora. As línguas que compartilham uma origem comum, como o espanhol e o português, por exemplo, tendem a apresentar muito mais cognatos que idiomas de origens diferentes quando comparados (GRABE; STOLLER, 2013). Isso faz com que os leitores frequentemente busquem realizar inferências durante a leitura na língua estrangeira a partir do seu conhecimento lexical da língua materna. Entretanto, quando tais inferências são embasadas apenas na semelhança entre as duas línguas, também há grande probabilidade de que o leitor tenha problemas de compreensão, pois com frequência há falsos cognatos (vocábulos na língua materna que apresentam escrita igual ou semelhante ao vocábulo da língua estrangeira, mas com significados diferentes entre si). Por esse motivo, para ser bem-sucedida, a inferência deve ocorrer em diversos níveis além do lexical.

O uso do contexto é apontado por Block (1986) como um desses níveis. Segundo o autor, ele é uma estratégia frequentemente usada para auxiliar o leitor a resolver problemas com a identificação de vocabulário.

Alguns estudos, como os de Piteli (2006) e Tiraboschi (2015), nomeiam essa estratégia como inferência contextual, quando o leitor se utiliza do contexto linguístico para predizer significados que ele não conhece ou para supor as informações.

Kleiman (2000) nos diz que, ao utilizar estratégias relacionadas ao léxico em textos de língua estrangeira, o conhecimento lexical do leitor em relação ao idioma estrangeiro é limitado e que, por isso, a eficácia das estratégias de inferência é crucial para a compreensão e aprendizagem da língua.

No ensino de línguas estrangeiras, levar o aluno a identificar e ler os aspectos multimodais de um texto pode ajudá-lo também no estudo das disciplinas de línguas. Ao considerarmos que a multimodalidade está presente em todas as formas de comunicação, reconhecemos sua importância para a leitura e a compreensão de textos, assim como para o domínio de estratégias que possibilitem aos aprendizes utilizarem a língua de modo autêntico e com propósitos comunicativos reais. Por isso, não podemos ignorar os diversos modos que compõem um texto e suas contribuições para a construção de sentido durante a leitura.

Desse modo, na pesquisa sobre a leitura em língua espanhola como língua estrangeira a identificação e o entendimento dos modos semióticos pode ser uma opção para entender os caminhos que um leitor pode percorrer para alcançar a compreensão de um texto. Com isso em mente, a seguir retomamos brevemente a metodologia do estudo e apresentamos alguns dos resultados obtidos por meio da pesquisa.

4 Apresentação e análise de dados

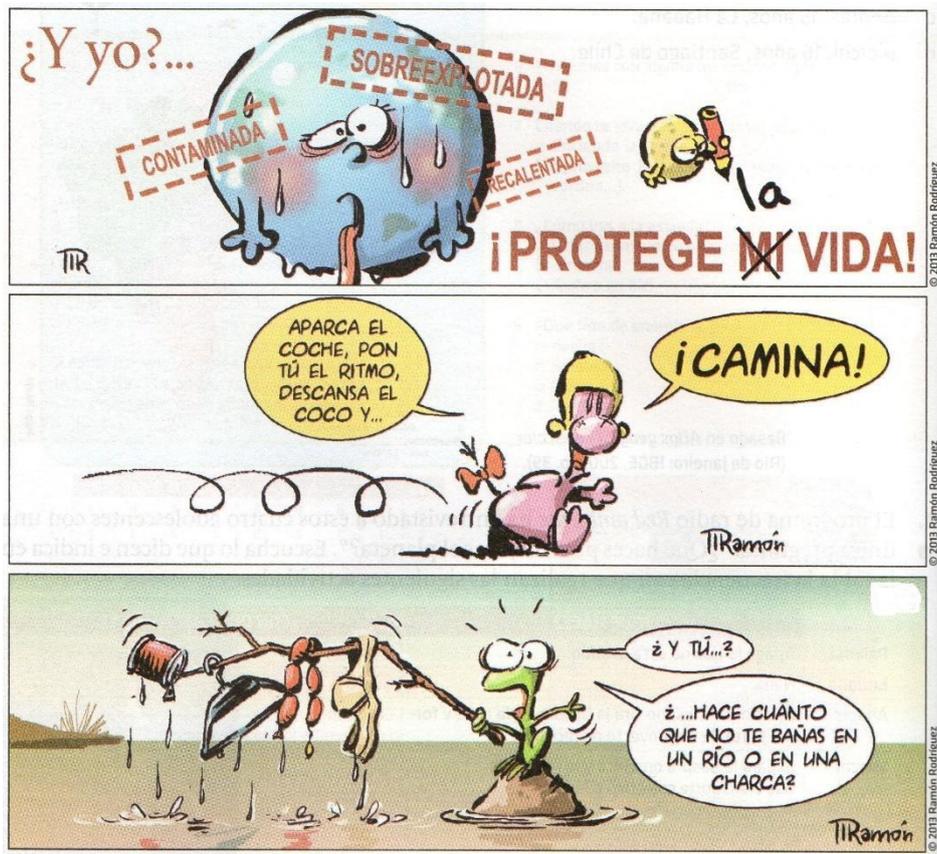
No estudo que agora descrevemos, investigamos um grupo de 09 alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual brasileira, a fim de verificar as estratégias de leitura que tais aprendizes utilizavam com os textos multimodais em espanhol. Eles foram identificados com um código alfanumérico que variou de A01 a A09. Vale ressaltar a pesquisa a qual este trabalho está vinculado foi aprovado por um comitê de ética² e os participantes tiveram garantidos o sigilo de suas identidades.

Foram selecionados três alunos de cada ano do Ensino Médio. A eles, foram apresentados três textos verbo-imagéticos acompanhados de algumas questões de interpretação, na língua espanhola. Enquanto os participantes do estudo respondiam as questões de leitura, foram feitas gravações em áudio e vídeo, observações pelos pesquisadores e anotações. Além disso, imediatamente após a leitura e resolução das perguntas que acompanhavam os textos foi aplicada a técnica do protocolo verbal consecutivo (LEFFA, 1996), na qual o participante verbaliza, descrevendo oralmente suas escolhas feitas durante a leitura. A aplicação dessa técnica e da coleta de dados em áudio e vídeo, assim como da observação, tinha como objetivo permitir a triangulação com os dados obtidos por meio dos protocolos verbais.

Os textos multimodais apresentados aos participantes foram os seguintes:

Figura 1 - Textos verbo-imagéticos

² Número do parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa: 3.316.191



Fonte: Osman (2013, p. 82)

A observação da superestrutura do texto, títulos, ilustrações, cabeçalhos, e outros, como apontado por Solé (2007), permite que o leitor realize previsões sobre o que está lendo. As previsões são também realizadas com a ativação do conhecimento prévio que é somada às observações dos componentes textuais realizados pelos leitores. Podemos dizer, portanto, que os recursos semióticos presentes no texto agem como um conjunto que, ao ser observado, nos auxilia a realizar previsões sobre o que há nele.

Isso pode ser observado durante a análise dos protocolos verbais coletados enquanto os participantes respondiam as perguntas que acompanhavam os textos lidos. Na primeira pergunta, por exemplo, solicitamos que os participantes respondessem “¿Cuál es el tema central de las tiras?”. Foi, então, possível perceber que todos os participantes integravam informações visuais e verbais e a partir delas realizaram inferências sobre o tema das tirinhas, apontando como tema ou a poluição ou a conservação do meio ambiente.

Nos protocolos verbais, eles afirmaram que conseguiram responder à pergunta ao integrarem os modos semióticos verbal e imagético. Entretanto, também ficou claro que a leitura da imagem predominou em relação à leitura do texto verbal. Vejamos um exemplo em que o participante afirmou ter se apoiado nos dois modos:

Participante A09: Pela imagem, eu acho que é falando sobre:: o planeta. O tema central é falando sobre o planeta, sobre o meio ambiente.

Apesar dessa tendência a uma ênfase no texto imagético, também houve participantes que indicaram uma equivalência maior entre imagético e verbal, atribuindo suas inferências à leitura dos dois modos, de forma equânime. Vejamos o exemplo a seguir:

Participante A06: Pelo que eu li e pelas imagens que vi também no texto, o tema central do texto é a poluição, o quanto nós estamos poluindo a Terra.

Como podemos observar pelo trecho acima, esse participante sugere que tanto o modo verbal quanto o modo imagético foram igualmente responsáveis pela elaboração de inferências. Neste aspecto, é curioso perceber que nenhum dos participantes atribuiu maior relevância somente ao texto verbal, indicando que para o tipo de texto apresentado a eles, os estudantes reconheciam que a imagem era um elemento importante para a significação.

Isso sugere que ensinar os aprendizes de línguas estrangeiras a integrar informações verbais e visuais nos textos que leem pode ajudá-los a fazer predições mais fundamentadas e, desse modo, auxiliá-los a ler mais rápido e com menor esforço.

Já na segunda pergunta, tentamos verificar como os participantes realizavam inferências para atribuir sentido a informações específicas nos textos. Para isso, perguntamos sobre o significado das palavras “contaminada”, “sobreeplotada”, “recalentada” e “camina”. Por meio dos protocolos verbais, foi possível constatar que seis participantes foram bem-sucedidos ao inferir o significado das palavras.

Para estabelecer a relação solicitada foi preciso que os participantes lessem de forma integrada as palavras solicitadas e a imagem e com isso, inferissem a resposta.

Um exemplo em que isso parece acontecer é na seguinte fala:

Participante A02: Segunda questão. É::: eu voltei pro texto e:: a:: aqui são palavras são tipo:...((estala os dedos enquanto pensa na palavra)) como é que eu posso dizer é::... são defeitos é tipo coisas que tá acontecendo no planeta. a Terra tá tipo contaminada, sobreexplora sobreexplorada e recalentada ((enquanto fala aponta na tirinha)) tipo:: sofrida, alguma coisa assim.

Na transcrição acima, notamos que ao falar que são “defeitos” o participante observa componentes multimodais ligados ao design dos textos verbais, observando a maneira de apresentação das palavras que estão emolduradas por linhas tracejadas, fazendo referência a rótulos ou carimbos que são adicionados à imagem do planeta para destacar atributos dados ao ele. Essa fala nos mostra que as inferências do leitor foram o resultado não somente da integração dos modos (verbal e visual), mas também da ativação de seus conhecimentos prévios.

Outro participante, por sua vez, descreve separadamente os modos ao observar a tirinha enquanto responde. Inicialmente, ele tenta traduzir as palavras, sem recorrer, aparentemente, à imagem como suporte para a leitura da parte verbal. Entretanto, após uma tentativa frustrada, ele desiste da leitura do verbal e passa a se ancorar na leitura das imagens para construir suas inferências. Vejamos:

Participante A09: ((volta para a tirinha e vai lendo as palavras enquanto responde)) A terceira questão, as palavras contaminada eu acho que é contaminada mesmo, sobreexplorada, eu acho que deve ser, é: sobrecarregada ou só...muito...é num sei e recalentada... não sei também, agora eu só acho que ((começa a apontar para a tirinha)) a imagem representa que: o planeta, o meio ambiente tá muito cansado.

Apesar do desempenho satisfatório da maioria dos participantes, nem todos foram capazes de fazer inferências bem-sucedidas a respeito do significado das palavras, especialmente do vocábulo “recalentada”, que não guarda semelhança muito clara com palavras da língua portuguesa. Por meio dos protocolos verbais, verificamos que aqueles que não foram bem-sucedidos apenas tentaram traduzir a palavra sem fazer algum tipo de relação com seus conhecimentos prévios ou com as imagens. Alguns deles, ao constatarem que estavam diante de uma palavra desconhecida, abandonaram a questão, indo para a pergunta seguinte.

Com isso, podemos sugerir que quando os leitores aprendizes não conseguem estabelecer a relação entre os dois modos semióticos, eles se sentem desmotivados mais facilmente e evitam se arriscar a fazer inferências, gerando prejuízos para a leitura. Nos casos observados, os leitores preferiram abandonar a empreitada (atribuição de significado durante a leitura). Isso também nos sugere que é benéfico para o leitor em formação compreender como os recursos visuais e verbais podem se integrar nos textos e juntos colaborar entre si para transmitir sentidos.

Nesse caso, é interessante observar que os participantes parecem usar estratégias diferentes para inferir o tema central do texto e para inferir sobre informações específicas, especialmente se elas estão ligadas fortemente a itens lexicais. Nos casos observados, alguns dos participantes que inferiram adequadamente o sentido geral do texto por meio das imagens não fizeram o mesmo para compreender o significado das palavras desconhecidas, como se eles acreditassem que o significado de palavras somente poderia ser inferido por elas mesmas, sem ajuda das informações imagéticas.

A dificuldade na integração dos modos realizada por esses leitores comprova o pensamento de Coscarelli e Novais (2010) ao falarem que, nos textos multimodais, o leitor precisa reconhecer todas as unidades que compõe o texto (os modos e os recursos semióticos), decodificando-os em unidades que contribuam para a construção de sentido do texto.

Em relação aos outros termos (“*sobreexplorada*”, “*contaminada*” e “*camina*”), notamos que a estratégia utilizada pela maioria dos participantes foi a de pareamento de cognatos, embora nem todos tenham conseguido fazer inferências bem-sucedidas. Nos exemplos a seguir podemos constatar esse uso das inferências a partir do pareamento de cognatos:

Participante A07: Quinta questão. Superexplorada letra A acho que é super/ superexplorada mesmo. Consegui por já tá mesmo quase parecida com o português essas palavras.

Participante A08 ((lê a alternativa A e retorna à tirinha))Sobreexplorada eu acho que é sobrecarregada ((lê o comando que pede para explicar como chegou a essas respostas)) Eu só acho, mas não sei não, se é o certo não, eu acho, porque parece com o português.

Notamos que nos exemplos acima, embora os participantes A07 e A08 tenham atribuído sentidos diferentes à mesma palavra, priorizando a sua semelhança com palavras da língua portuguesa, eles também levaram em consideração a observação das imagens em associação aos enunciados verbais. A maioria dos participantes olhava para a tirinha enquanto falavam suas respostas. Acreditamos que fizeram isso para tentar ver alguma pista que confirmasse sua resposta. Nesse caso, o pareamento de cognatos se associa com inferências baseadas na leitura dos componentes imagéticos para garantir aos leitores que os significados atribuídos aos textos são adequados.

O mesmo pode ser observado para o termo “*camina*”: seis participantes usaram a semelhança na escrita em relação ao português, dois usaram o contexto e um afirmou já conhecer

a palavra (conhecimento prévio). Aqueles que usaram o contexto se apoiaram na imagem para encontrar o significado da palavra. Isso está exemplificado nas transcrições abaixo:

Participante A07: Letra B Caminha camina acho que é caminha. Consegui por já tá mesmo quase parecida com o português essas palavras.

Participante A09: e a letra B camina ((volta para a tirinha)) eu acho que é caminha, ou vai na direção, alguma coisa assim. ((lê o comando que pede para explicar como chegou a essas respostas)) Eu só acho, mas não sei não, se é o certo não, eu acho, porque parece com o português.

A inferência contextual auxilia a integrar as informações (explícitas e implícitas) apresentadas no texto (KATO, 1995), contribuindo para que o leitor construa o significado textual levando-o a uma compreensão adequada, como demonstrado pelos participantes que a utilizaram tanto no texto verbal como no texto verbo-imagético.

Percebemos, com esses dados, que ao ler um texto em língua espanhola, a maioria dos participantes utilizaram preferencialmente a estratégia de pareamento de cognatos, buscando em sua língua materna alguma palavra semelhante. Entretanto, quando esta estratégia não era suficiente, eles recorriam à integração entre os diferentes modos semióticos no texto, que junto com seus conhecimentos prévios, auxiliavam na construção de inferências. Outros, entretanto, desistiram das inferências quando não eram capazes de explorar adequadamente os aspectos multimodais dos textos.

Em relação à terceira pergunta feita aos leitores (*¿A quiénes se refieren los pronombres “yo” y “tú” presentes, respectivamente, en las tiras 1 y 3? ¿Ellos fueron utilizados con qué intención?*), notamos que as inferências dependeram da utilização de outra estratégia: a releitura de partes específicas do texto (*scanning*), pois esses retornaram às tirinhas buscando verificar onde os termos solicitados se encontravam, para a partir da análise do contexto, poder inferir a resposta.

Apenas um participante não respondeu à questão. Dos oitos que responderam somente um não voltou ao texto. Este último realizou a inferência com o resgate das informações textuais que estavam na memória, o que o fez errar os referentes dos pronomes, mas acertar a intenção de uso deles, visto que essa se relacionava a uma ideia mais geral do texto.

Todos os demais utilizaram as duas estratégias, pois para responder à questão o participante deveria fazer associação entre os pronomes (“yo” e “tú”) e a imagem, analisá-los de

forma integrada e inferir qual seria a intenção deles nas tirinhas. A análise conjunta dos modos semióticos das tirinhas está presente nas contribuições dadas pela multimodalidade e a leitura multimodal, que reconhecem a integração dos modos para a construção do sentido do texto e não os vê separadamente. Acreditamos que para a leitura dos textos escolhidos, a análise somente do texto verbal ou somente da imagem não ocasionaria a identificação da referência adequada dos termos nem a inferência sobre a intenção ao utilizá-los. A seguir apresentamos alguns trechos que ilustram essa percepção:

Participante A09 Y yo... ... eles foram utilizados na intenção de perguntar, e você?, se tá fazendo alguma coisa ou se tá:: ou se não ele tá tipo acusando e você? E o da terceira tirinha que é y tú eu acho que é o mesmo significado “e tu?” e Ai ele pega e reclama e faz uma reclamação sobre o que tá acontecendo.

Participante A08: Bom, é:: “eu e você”, eu acredito que ele é usado nas tiras justamente pra enfatizar o nós, o leitor principalmente, pra chamar atenção do leitor e:: ela foi usada pra nos dizer que a gente é o culpado de tudo isso que tá acontecendo.

Para a leitura do pronome (tú) por exemplo, o olhar do participante representado³ na imagem, a rã, que olha para um leitor em um tom de cobrança, foi frequentemente considerada como informação para auxiliar na identificação do referente como sendo o leitor.

Já para os participantes que não conseguiram relacionar adequadamente os pronomes e seus referentes, concluímos que eles deram prioridade, e às vezes exclusividade, para o texto verbal, não observando sua relação com a imagem. Ao se tratar de um texto multimodal em que a linguagem verbal e a imagem estão presentes, é necessário considerar como um dos modos semióticos interfere diretamente no outro e, com isso, na compreensão textual. Isso nos mostra que a leitura de alguns dos alunos ainda era pautada pelo verbal, mesmo em textos verbo-imagéticos, especialmente quando essa leitura se relacionava de modo mais próximo como a identificação de palavras. Esse fato pode ser um reflexo da cultura escolar que tende a priorizar o verbal, em detrimento a outros modos, negligenciando a imagem, como foi demonstrado.

Ao realizarmos a leitura de um texto e por consequência usarmos as estratégias de leitura, devemos ler os modos e os recursos semióticos e observar a maneira como são

³ Participante representado é aquele que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), constituem o objeto da comunicação, sobre quem ou sobre o qual se fala. No caso dessa tirinha esse participante é a rã.

combinados para a construção de sentido em contextos específicos (VAN LEEUWEN, 2017; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016).

Na quarta questão (*¿Por qué en la tira 1 un pequeño planeta tacha la palabra MI y la sustituye por LA?*) o objetivo era verificar como os leitores realizavam o levantamento de hipóteses sobre os efeitos de sentido do texto. A formulação de hipóteses ocorre quando nos baseamos nas informações textuais e no conhecimento que temos sobre o tema do texto e, dessa forma, podemos realizar comparações entre o que sabemos, o que podemos esperar do texto (expectativas) e o que texto diz (momento da testagem das hipóteses). Assim, elas podem ser testadas ao longo da leitura e novas hipóteses podem surgir à medida que se avança na leitura do texto (KOCH; ELIAS, 2008).

Ao responderem à pergunta, todos os participantes levantaram hipóteses sobre os motivos dessa troca, sendo que três não retornaram ao texto, baseando-se no resgate das informações contidas na memória. Os demais se apoiaram nos recursos semióticos variados presentes na tirinha: texto verbal, o layout que configurou essa troca de palavras e a imagem dos dois planetas (a Terra e a lua), para levantar as hipóteses.

A seguir, trazemos um exemplo de inferências feitas a partir do resgate de informações contidas na memória e de inferências feitas a partir da exploração mais cuidadosa das relações multimodais nos textos:

Participante A 06: Eu não preciso voltar também no texto, porque::: no quadrinho, no caso, porque... eu lembro e também porque ele cita aqui. Eu acho, na minha opinião, no caso, que:: quando ele substitui a palavra mi por la ele quer:: dizer que a gente não tenta proteger a Terra e sim a nós mesmos a gente não liga pra terra acho que ele quer dizer que a gente é muito egoísta né, em vez de se preocupar com o planeta assim em tudo a gente só acaba se preocupando com a gente.

Participante A 09: ((olhando para a imagem)) é :: que eu acho que ele tá dizendo que não é pra proteger a:: vida do planeta, é pra proteger a vida, sua própria vida, ((relê a frase na tirinha)) ou é o contrário, que ele tá dizendo que não é pra proteger a minha vida, que é pra proteger o meio ambiente, o planeta.

Para essa questão, concluímos que os participantes observaram a maneira (*layout*) com a qual a frase referida se encontrava no enunciado, mesmo os que não retornaram à tirinha

conseguiram, de certa forma, resgatar essa imagem visual na memória, relacionando-a com o conhecimento textual adquirido.

Novamente foi possível perceber que os participantes tinham um melhor desempenho quando eram solicitados a fazer inferências gerais sobre o texto do que quando deveriam fazer inferências sobre itens lexicais. Isso se deu provavelmente porque nas inferências gerais eles se sentiam mais confortáveis para explorar a relação entre textos e imagens enquanto nas inferências lexicais eles tendiam a priorizar os sentidos apenas pela leitura do verbal.

Assim como na pergunta 04, a pergunta 5 tenta investigar as hipóteses construídas a partir da integração multimodal dos recursos semióticos dos textos (*¿Por qué la rana no puede bañarse en un río o en una charca desde hace tiempo? ¿Cómo concluyó eso?*).

Novamente todos os participantes construíram hipóteses adequadas, sendo que dois não retornaram à tirinha, mas conseguiram resgatar informações da memória suficientes para responder à questão. Novamente as transcrições das verbalizações sugerem que para inferir sobre aspectos gerais dos textos os participantes recorriam à integração dos elementos multimodais. A seguir, apresentamos um exemplo:

Participante A07: Porque o rio já tá tão poluído que ela foi pescar e veio um monte de bo::ta, de lixo que não era pra tá no rio. Como eu concluí isso? Pela imagem e pela leitura que eu fiz.

Ao examinarem o que estava representado na imagem, como a cor da água, a expressão no rosto da rã (apontada por dois participantes) e principalmente, os objetos mostrados pelo animal, os participantes realizaram inferências e elaboraram hipóteses de que o motivo da rã não poder usar o rio era a poluição. A seguir a transcrição de mais duas verbalizações:

Participante A01: bom, porque é simples. Porque simplesmente o rio está contaminado, do que? resíduos humanos, substâncias cores liberados de certas fábricas e ainda... ((olha para a questão novamente)) é isso mesmo, porque há contaminação no rio. É:: a segunda questão: como eu concluí isso? Pelo modo, a cor da água, o modo que de sua face ((apontando para a imagem da rã)) a expressão que fala, o jeito que ele fala e as coisas que ele pegô tá segurando junto com o graveto empendurado que são nada mais nada menos que resíduos humanos.

Participante A09: Eu acho que ele não pode porque ... ele tá até reclamando das coi,, da quantidade de coisas que ele tirou de dentro do rio, que são poluentes, as latinhas, sapato, essas coisas eu concluí isso só pela imagem e pela expressão dele.

Nota-se, neste protocolo do participante **A01**, que, além das estratégias citadas, ele levantou hipóteses a partir do que sabe e do que está representado na imagem ao apontar as fábricas como responsáveis, ao menos em parte, pela poluição do rio. Nota-se, também, que ele observou bem as unidades que compõem a imagem: os objetos representados, o olhar do animal e a cor da água para construir o sentido do texto.

Notamos que a estratégia de realização de inferências foi utilizada juntamente com outras estratégias de leitura. Acreditamos seu uso mais frequente para esse texto tenha sido estimulado pela presença das imagens.

Considerações finais

Neste texto discutimos, de modo breve, sobre a elaboração de inferências durante a leitura de textos multimodais em língua estrangeira. Para isso, analisamos os percursos de leitura de um grupo de estudantes do ensino médio de uma instituição pública de ensino, fornecidos por meio da análise de protocolos verbais sucessivos em conjunto com gravações em vídeo, observações e elaboração de diários.

Vimos, durante a construção do referencial teórico e as análises, que as inferências são elaboradas a partir de uma série de recursos que são mobilizados pelos leitores durante a leitura, dentre eles seus conhecimentos prévios, a análise do contexto e a identificação e associação dos distintos modos semióticos que constituem a estrutura textual.

Ainda, ao analisarmos como os participantes da pesquisa construíam inferência a partir de atividades de leitura propostas, constatamos que os leitores têm mais facilidade para elaborar inferências a partir da integração de elementos multimodais quando estas se relacionavam à descoberta do assunto central do texto ou a elaboração de hipóteses de cunho geral sobre o texto. Por outro lado, quando as inferências se relacionavam à leitura e compreensão de itens lexicais, constatamos que a estratégia mais utilizada pelos sujeitos era o pareamento de cognatos e que a integração entre imagem e textos verbais era explorada de modo menos eficaz.

Supomos que esse fato se deu pela visão/crença dos participantes de que enquanto a descoberta dos sentidos gerais dos textos podia ser obtida por meio da multimodalidade, o significado de palavras somente podia ser atribuído por pistas verbais. Assim, entre os participantes que ignoraram a multimodalidade na elaboração de inferências sobre o sentido de

ítems lexicais tais inferências eram menos eficazes, levando-os a abandonar a atividade sem obterem sucesso. Já entre aqueles que se baseavam na integração entre verbal e imagético nos textos das tirinhas houve maior sucesso.

Com isso, concluímos que é importante que leitores em formação aprendam a integrar os modos semióticos presentes nos textos em língua espanhola e que reconheçam a relevância dos recursos visuais para que eles possam se apropriar de estratégias de leitura mais eficazes, tais como a elaboração de inferências tanto de cunho geral quanto específicas.

Ainda, acreditamos que a instrução sobre as estratégias de leitura multimodal em sala de aula pode auxiliar os aprendizes de espanhol a desenvolver habilidades de leitura crítica a partir de suas experiências de mundo e de outras formas de percepção semiótica.

CRediT
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: MARTINS, Liviane da Silva. Conceitualização, Análise formal, Metodologia, Visualização, Escrita - revisão e edição: GOMES, Francisco Wellington Borges.

Referências

ALVERMANN, D.; WILSON, A. A. Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory in to practice*, 50(2),116 -124, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233168452_Comprehension_Strategy_Instruction_for_Multimodal_Texts_in_Science]. Acesso em: 25 nov. 2018.

BLOCK, E The comprehension strategies of second language readers. *Tesol quarterly*, 20(3), 463-494, 1986.

- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2002.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares Nacionais (OCN)*. Brasília, 2006.
- COSCARELLI, C. V. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, 163-174, 1996.
- COSCARELLI, C. V.; Novais, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, 45(3), 35-42, 2010. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/81118]. Acesso em: 15 set. 2018.
- DIONISIO, A. P. (Org). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa comunicação, 2014.
- GOMES, F. W. B. et al. (2019). *Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019.
- GRABE, W; Stoller, F. L. *Teaching and researching reading*. New York: Routledge. (2a ed.), 2013.
- JEWITT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 26(3),315 – 331 New York? Routledge, 2005. Disponível em: [https://doi.org/10.1080/01596300500200011]. Acesso em 10 jun. 2019.
- JEWITT, C, C.; BEZEMER, J.; O’HALLORAN, K. Navigating a diverse field In: Jewitt, C, C.; Bezemer, J.; O’Halloran, K. *Introducing multimodality*. Oxon and New York: Routledge, 2016. Disponível em: [https://www.book2look.com/book/qQZi7qOy9v]. Acesso em 05 ago. 2018.
- JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Univ. Psychol.* 6(3), 507-521, Bogotá, Colombia, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004]. Acesso em: 11 set. 2018.
- JOLY, M. C. R. A.; Santos, L. M. dos; Marini, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. *Paidéia*, 16(34), 205-216, Ribeirão Preto, 2006.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Â. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Â. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Â. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCH, I.; Elias, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, (2a ed.), 2006.
- LEFFA, V. *Aspectos da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.
- MANOLI, P.; PAPADOPOULOU, M. Greek Students’ Familiarity with Multimodal Texts in EFL. *The International Journal of Literacies*, 19(1), Illinois: Common Ground, 2013.

OLIVEIRA, M. F. L. de; Sant'ana, R. dos A. Leitura e escrita multimodal na aula de espanhol/língua estrangeira. *Travessias Interativas*, 8(16), 49 – 67, 2018.

OSMAN, S.; et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Cotia: Macmillan, (3a ed), 2013.

PITELI, M. de L. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*, 2006. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista).

RIBEIRO, A. E. Palavra e criação, palavra e ação: livro, leitura e escrita em pauta. *Trem de Letras*, 3(1), 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMED, (6a ed), 2007.

TIRABOSCHI, F. F. *Instruções de estratégias de leitura hipertextual em língua inglesa: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem*, 2015. (Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás).

VAN LEEUWEN. T. Multimodal literacy. *Viden Om Literacy*, (21), Nationalt Videncenter For Læsning, 2017. Disponível em: [https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf]. Acesso em: 21 out. 2019.