REVISTA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

## SITIENTIBUS

## EDUCAÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

ARTIGO

## PRÁTICAS DE LEITURA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MOÇAMBIQUE

## READING PRACTICES AND MULTIMODALITY IN TEACHER TRAINING IN MOZAMBIQUE

ARCEDES JOSÉ MANUEL

Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL-UEFS), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multi(l)etramentos), Educação e Tecnologias – GEPLET, Bolsista CAPES. E-mail: arcedesjosemanuel1@gmail.com

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multi(l)etramentos), Educação e Tecnologias – GEPLET. E-mail: ucanecleto@uefs.br

## RESUMO

Este artigo analisa como estudantes universitários moçambicanos compreendem as práticas de leitura e a característica multimodal dos textos na sua formação para professores de Língua Portuguesa. Tem como objetivo compreender as concepções dos estudantes universitários moçambicanos sobre as práticas de leitura e a característica multimodal dos textos. Metodologicamente, parte-se de um estudo de abordagem qualitativa, com recurso ao método de Análise de Conteúdo. Como dispositivos de pesquisa optou-se pelo questionário online e a ferramenta “Cirrus” da interface Voyant Tools. A pesquisa contou com 18 participantes, estudantes da Universidade Licungo de Moçambique do curso de Letras: Língua Portuguesa. Teoricamente, a pesquisa ancora-se nos estudos sobre práticas de leitura e multimodalidade. Os resultados da pesquisa apontam que as concepções de leitura dos estudantes, participantes da pesquisa, estão ligadas à abordagem estruturalista de linguagem, além de evidenciar a preferência de leitura de textos impressos aos que fazem parte da cultura digital.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura; Multimodalidade; Formação docente.

## ABSTRACT

This paper analyzes how mozambican university students understand reading practices and the multimodal characteristics of texts in their teaching training in portuguese language. It aims to understand the conceptions of higher education students about reading practices and the multimodal characteristic of texts. Methodologically, the starting point is a qualitative study, using the Content Analysis method. As research devices we chose the online questionnaire and the “Cirrus” tool from the Voyant Tools interface. The research included 18 participants, students from the Licungo University of Mozambique on the Letras: Portuguese Language course. Theoretically, the research is anchored in studies on reading practices and multimodality. The research results indicate that the reading conceptions of students participating in the research are linked to the structuralist approach to language, in addition to highlighting the preference for reading printed texts over those that are part of digital culture.

**Keywords:** Reading practices; Multimodality; Teacher training.



## INTRODUÇÃO

Desde muito tempo, a leitura sempre ocupou um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, como também na formação docente, nos cursos de Letras em Moçambique. Por certo, é por meio do contato com uma diversidade de textos e de materialidades textuais que se formam leitores ativos e competentes, ou seja, leitores que, por meio de um texto, realizam vários movimentos para compreender os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à linguagem. Para atribuir sentidos a um texto, é importante que os leitores tenham capacidade de inferir sobre os diversos elementos presentes na materialidade linguística. Isso nos leva a conceber a leitura por diversos prismas, tanto por abordagens mais tradicionais, quanto por vertentes mais crítico-reflexivas. Nesse sentido, para esta pesquisa, partimos da concepção de leitura como todo processo que exige dos leitores a produção de sentidos, desde as partes micro até as partes macro do texto.

Por isso, desde muito cedo, constitui prioridade a formação de estudantes, tanto do ensino básico quanto do ensino superior, sobre a importância da leitura e as competências necessárias a serem desenvolvidas para se tornar um “bom leitor”: aquele sujeito produtor de sentidos aos textos. Nesse contexto, vislumbramos a necessidade de os estudantes terem contato com uma maior diversidade possível de textos nos espaços educativos para a realização de leitura de vários modos textuais e gêneros discursivos diferentes.

Conforme Marcuschi (2005), os sentidos de um texto não se encontram nele, mas são produzidos por meio dele. Nessa vertente, é importante pensar até que ponto os estudantes em formação superior compreendem a leitura e outras características associadas a essa prática, como também sobre quais concepções de leitura são acionadas na formação docente.

Por outro lado, é importante que os estudantes da educação básica, como do ensino superior, compreendam as características subjacentes ao texto, necessárias à produção de sentidos, como é o caso da multimodalidade<sup>1</sup>, uma vez que essa característica está presente em todos os textos existentes, sejam impressos ou digitais. O leitor, através dos recursos da característica multimodal do texto, estabelece relações com outras informações presentes nele e atribui-lhe um sentido. Nessa vertente, apesar da multimodalidade ser uma característica presente em quase todos os textos, essa característica ampliou o interesse de pesquisadores, com o advento da internet, quando se ampliou o ambiente de circulação dos textos.

Por isso, segundo Ribeiro e Coscarelli (2023), vários elementos podem fazer parte do texto, tais como layout, cores, fontes, animação, áudios, vídeos, entre outros, e

isso através de uma linguagem acessível às pessoas. Ainda as autoras defendem que esses elementos, hoje, podem compor os textos e devem ser processados pelos leitores como parte importante da produção de sentidos, pois esses elementos demandam ações dos leitores, como reações, respostas, movimento para continuar explorando aquele espaço digital ou mudar para outro ambiente digital (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

Como se pode perceber, existem vários papéis que os leitores de um texto assumem ao longo da leitura, o que implica um olhar atento sobre os elementos vinculados a ele por parte desses, caso contrário, o processo de leitura como tal não se efetivará de forma ativa. Portanto, por isso, hoje, a leitura é assumida não apenas como processo que envolve a decodificação de palavras do texto, mas que amplia essa concepção ao ser defendida como um processo que envolve a compreensão de elementos textuais e extratextuais, importantes para a produção de sentidos.

À vista dessas concepções teórico-conceituais, este artigo tem como objeto de estudo o conhecimento sobre a leitura multimodal na formação docente. Tem como objetivo compreender as concepções dos estudantes universitários moçambicanos sobre as práticas de leitura e a característica multimodal dos textos. O artigo foi organizado em cinco seções, introdução; entorno do tema; design metodológico; análise e interpretação das informações e considerações finais.

## DO TEMA: ENTORNO DO OBJETO LEITURA E MULTIMODALIDADE

As concepções de leitura variam de acordo com o enfoque de cada pesquisa ou estudo. Para este estudo, não seria diferente. Nesse sentido, partimos da concepção de leitura como todo processo que envolve a produção de sentidos pelos leitores. Para Azevedo (2016), ao falarmos de leitura, partimos de uma concepção interacional (dialógica) da língua. Nessa atividade interativa, a produção de sentidos baseia-se em elementos linguísticos e na forma de organização do texto, mas exige a mobilização de diversos saberes no interior do evento comunicativo. Por isso, Leffa (1996) compara o texto a uma mina e o leitor a um minerador que, com esforço e persistência, encontra o significado no texto.

Por essa perspectiva, Kleiman (1995) destaca que 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. Tal leitura envolve desde a percepção de sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental do som até a transformação dessa percepção em ideias, por meio de raciocínio, isto é, geração de inferências, reflexões, analogias, questionamentos etc. Sendo assim, segundo Moita-Lopes (1996),

<sup>1</sup>Refere-se a utilização de múltiplos modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, para transmitir uma informação.

nesse processo, o leitor aparece como um elemento principal e a leitura é vista como um processo descendente, uma vez que o foco é colocado na contribuição que o leitor pode dar. Dessa forma, a compreensão flui do leitor ao texto.

Nesse âmbito, com base nas considerações acima, Kleiman (1989) considera que para um leitor ser capaz de atribuir sentidos ao texto, não basta que apenas leia bem o texto e atribua sentido a ele; mas é importante que esse leitor possua conhecimentos prévios. Esses conhecimentos prévios, segundo a autora, englobam: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento do mundo, conhecimentos esses que não nos ateremos neste trabalho com profundidade.

Já na visão de Coscarelli (2016 *apud* Coiro; Dobler, 2007), ler é um processo ativo, construtivo de produção de sentidos, que envolve um conjunto complexo de atividades cognitivas. A construção de significado é uma atividade que requer muitas habilidades cognitivas diferentes, que vão “do processamento individual das palavras à geração de significados” (Coscarelli, 2016 *apud* Coiro; Dobler, 2017, p. 217). Portanto, com base nisso, mostra-se importante a discussão de elementos que possibilitam a produção de sentido pelos leitores, nesse caso específico a multimodalidade.

Para Ribeiro e Coscarelli (2023), um dos pesquisadores mais importantes nos estudos sobre multimodalidade foi o professor falecido recentemente, em 2019, Gunther Kress. Para ele, a multimodalidade é uma característica de todos os textos. Acrescenta ainda que a multimodalidade se configura e se expressa nos textos de maneiras diferentes e diversas, e isso tem a ver também com as tecnologias disponíveis. Ainda assim, se percebe que podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, pois produzem sentidos (Kress; Van Leeuwen, 1996; Kress, 2003; 2010).

Para Sousa (s/d), os modos como a leitura e a escrita vêm se apresentando pede do leitor habilidades de letramento em nível cada vez mais avançado, e isso faz-nos pensar na necessidade de o leitor desenvolver essas habilidades, seja com a ajuda do professor no espaço escolar, seja por conta própria, através de suas experiências de leitura no ambiente digital, até porque a multimodalidade são as diferentes maneiras de como um texto se materializa nas variadas formas da linguagem – escrita, oral e visual – permitindo a construção de sentidos, e isso requer habilidades de letramento. Isso quer dizer que, o autor, durante a sua construção textual pode utilizar-se de vários recursos linguísticos multimodais. Por isso, para Dionísio (2005, 2011), todas essas diferentes maneiras de se produzir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, dessa maneira, a primazia

dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o uso de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido.

Para Madeiros (2014), num ambiente virtual, por exemplo, o texto em si, o suporte, o design da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética; eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, entre outros.

A seguir, na próxima seção, como forma de apresentar o itinerário de pesquisa, apresentamos o design metodológico deste estudo.

## DESIGN METODOLÓGICO

Para a construção do *corpus* desta pesquisa, foi aplicado um questionário *online* com estudantes da graduação em Letras: Língua Portuguesa, do ensino universitário moçambicano, disponibilizado por meio de um link do *Google Forms*. O questionário contava com questões abertas e fechadas, que abordavam sobre a leitura, experiências de leitura e multimodalidade. O questionário foi aplicado no período de 18 a 23 de dezembro de 2023. Findo o período, dezoito estudantes responderam ao questionário, do total de 35 estudantes da turma participante.

Como técnicas aplicadas para a análise do *corpus*, tivemos a análise de conteúdo de Bardin (1997), bem como o uso da ferramenta “cirrus” (frequência de palavras) da interface Voyant Tools<sup>2</sup> para mapear as categorias que dão sustentabilidade ao estudo, na apresentação de um mapa de palavras. O lugar da AC nesta pesquisa esteve na organização e categorização das informações, cuja análise visou uma teorização mais profunda do *corpus*. A primeira etapa, a organização, deu-se no momento em que, após os estudantes responderem ao questionário, termos organizado as perguntas em função da ordem de apresentação e de discussão na pesquisa, de maneira ascendente. Enquanto a segunda etapa, a categorização, ocorreu no momento em que, após termos recebido as respostas dos estudantes ao questionário, procedermos a leitura dessas respostas para o estabelecimento das categorias serem estudadas, de forma que as diversas respostas dos estudantes, que apresentavam a mesma base teórica, fossem agrupadas na mesma categoria.

A ferramenta “cirrus” (frequência de palavras) da interface Voyant Tools foi utilizada nesta pesquisa no sentido de mapear as categorias sobre a concepção de leitura proposta pelos participantes da pesquisa. Assim, após termos as respostas dos estudantes, acessamos a ferramenta e acionamos o comando “adicionar texto” para a revelação das categorias. Todas as categorias inseridas foram reveladas através de dois indicadores, com a seguinte

<sup>2</sup>O Voyant Tools é um aplicativo de código aberto baseado na Web para realizar análise de texto. Apoia a leitura e interpretação acadêmica de textos ou *corpus*, particularmente por acadêmicos das humanidades digitais, mas também por estudantes e público em geral.

compreensão: 1) quanto maior fosse o tamanho da palavra e a maior quantidade de vezes que havia sido adicionada na ferramenta de busca; 2) quanto menor fosse o tamanho da palavra e a menor quantidade de vezes essa palavra foi adicionada na ferramenta.

Quanto ao questionário, começamos explicando aos participantes qual era a finalidade da aplicação, deixando claro quais contribuições trariam com a participação na pesquisa. Em seguida, explicamos que a realização da pesquisa traria ou poderia trazer benefícios, tais como: divulgação dos resultados da pesquisa através de publicação de artigos, capítulos de livro e apresentação em eventos acadêmico-científicos, mantendo sempre o sigilo e o anonimato. Além disso, explicamos que a participação do estudante seria voluntária e não haveria nenhum gasto ou remuneração resultante dela, sendo possível desistir a qualquer momento da aplicação do questionário. Foi dada a possibilidade de recusar ou aceitar a participação na pesquisa, sendo que dezoito estudantes aceitaram participar do estudo, numa turma composta por 35 estudantes, tal como fizemos referência ainda nessa seção.

O questionário foi dividido em duas seções: a primeira intitulada CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA e a segunda intitulada CONHECENDO AS TRAJETÓRIAS DE LEITURA DOS PARTICIPANTES. Na primeira seção, solicitamos que os participantes escolhessem um codinome diferente do seu nome pelo qual gostariam de ser identificados na pesquisa. Em seguida, solicitamos informações referentes ao curso, o ano e o semestre que se encontravam matriculados, a idade, o gênero com o qual se identifica, bem como informações que contribuam para a compreensão do percurso inicial desses estudantes, recém-ingressantes no ensino superior. Já a segunda seção, dedicou-se a apresentar perguntas que tinham a ver com as concepções e as experiências de leitura e multimodalidade dos participantes.

### Caracterização dos participantes

Nessa esteira, perguntados sobre qual curso eles faziam, dos dezoito estudantes, todos responderam ser estudantes do curso de graduação em Letras: Língua Portuguesa. Em continuidade, perguntados sobre o gênero com o qual se identificavam: oito estudantes, correspondentes a 44,4%, revelaram ser do gênero feminino, enquanto os outros dez estudantes, correspondentes a 55,6%, revelaram ser do gênero masculino. No que diz respeito à faixa etária dos participantes do estudo, seis estudantes, correspondentes a 33,3%, revelaram ter idade compreendida de 18-20 anos, oito estudantes, correspondentes a 44,4%, revelaram ter a idade compreendida de 21-25 anos, já três estudantes, correspondentes a 16,7%, revelaram ter idade compreendida entre os 26-30 anos, e apenas um estudante, correspondente a 5,6%, revelou ter idade compreendida entre os 31- 40 anos.

Também perguntamos se era a primeira vez que ingressavam no Ensino Superior. Dos participantes, dezessete,

correspondentes a 94,4%, revelaram ser a primeira vez, enquanto um estudante, correspondente a 5,6%, revelou não ser a primeira vez que ingressou nessa fase de escolarização. Com esses dados, foi possível compreender que a maior parte dos participantes da pesquisa experiencia pela primeira vez o sistema de formação universitário. Além disso, perguntados se para além da formação em andamento na Universidade Licungo, eles tinham outra formação docente, em nível médio. Em resposta, dezesseis estudantes, correspondentes a 88,9%, revelaram não ter outra formação docente, enquanto dois estudantes, correspondentes a 11,1%, revelaram ter outra formação docente para além da graduação em andamento. O objetivo dessa etapa de pesquisa foi conhecer, mesmo que de forma limitada, o perfil dos estudantes que fazem parte daquela instituição.

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS: ESTABELECENDO DIÁLOGOS

Para a compreensão da temática que nos propomos estudar nesta pesquisa, com vista a compreender as concepções de leitura e os entendimentos dos estudantes, participantes da pesquisa sobre a multimodalidade, perguntamos qual concepção de leitura o estudante tinha. Sobre essa pergunta, foram apresentadas as seguintes respostas:

Compreendo a leitura como o processo de decodificar e interpretar textos como forma de construção de conhecimentos (Gelo, 2023).

Para mim, leitura é o processo de decodificação de um texto, acionando vários elementos ativos e passivos que permitem o acesso à coesão e coerência, considerando ainda vários conhecimentos do leitor (Crimildo, 2023).

Leitura é o processo cognitivo complexo de decodificar símbolos para extrair significados. É uma forma de processamento da linguagem (Bay, 2023).

Na minha concepção, leitura é o processo de decodificar palavras e frases de modo a serem compreendidas (Madalena, 2023).

Como se pode verificar, nas concepções de leitura apresentadas pelos estudantes, verificamos algo em comum em quase todas as respostas, pois se compreende a leitura, principalmente, como processo de decodificar/descodificar/interpretar palavras, frases, símbolos e textos. Assim, entendem a atividade de leitura como uma prática em que os sujeitos envolvidos têm de decodificar determinados 'códigos' para, em seguida, compreender os significados que dali podem ser percebidos.

Em outras palavras, essa concepção considera a leitura como o processo em que os significados das palavras são entendidos de forma isolada do autor, tanto como do contexto de produção. Nessa perspectiva, se visualiza que nas práticas de leitura dos estudantes, participantes da pesquisa,

muitas vezes, os significados estão nos dados linguísticos do texto, e isso pode fazer com que os leitores considerem o texto como a única fonte para a produção de sentidos, contrariando a proposta teórica de Marcuschi (2005), ao destacar que os sentidos não estão no texto, mas sim são construídos fora dele por meio do texto. Isso exige do leitor a mobilização de suas experiências, saberes, bem como inferir, predizer e confirmar hipóteses.

Dessa maneira, entendemos que as concepções apresentadas estão ancoradas ao conceito estruturalista de leitura, uma vez que, segundo Ângelo e Menegassi (2022), a leitura na visão do estruturalismo volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto. Assim, concebe-se o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação desses com o significado, a permitir a compreensão textual.

Isso quer dizer que o processo de leitura se inicia com a fixação ocular de um estímulo gráfico, segue com a identificação dos caracteres de cada letra, passa pela transposição das letras em fonemas, pela busca lexical, pela compreensão em nível de sentença até chegar à aplicação de regras fonológicas e à transformação das unidades em um enunciado áudio-articulatório. Desse modo, a leitura é feita letra por letra, palavra por palavra, por meio de processo serial, da esquerda para a direita, até ser vocalizada pelo leitor (Ângelo; Menegassi, 2022).

Portanto, por essa via, é possível verificar que o processamento do produto textual flui do texto para o leitor, e não do leitor para o texto, dado que o texto ocupa um lugar de destaque no processo de produção de sentidos. Isso ocorre, por certo, porque a leitura é vista, nessa perspectiva, como um processamento linear, a partir da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado.

Além disso, nessa concepção, valoriza-se, em primeiro plano, as habilidades elementares, como o reconhecimento de letras e de palavras, o que se relaciona ao que Leffa (1999, p. 16) denomina de “perspectiva de texto” – abordagem teórica que sustenta a origem do significado da leitura centrar-se exclusivamente no texto. Por isso, de acordo com Leffa (1999), a característica mais relevante desse modo de leitura é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. Assim, a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído e soma-se à proporção que as palavras são processadas.

Sendo assim, portanto, com base na mesma pergunta sobre leitura, Buque (2023) e Aguiar (2023) responderam o seguinte:

Para mim, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre (Buque, 2023).

Na minha concepção, a leitura perpassa a mera decodificação de palavras, pese embora esta seja a primeira etapa, neste contexto, a leitura diz respeito à atribuição de sentidos ao texto, isto é,

uma conversa entre texto, autor e leitor. Em vista disso, são considerados outros elementos que não são de ordem linguística (Aguiar, 2023).

Assim, com base na concepção de leitura apresentada por Buque (2023), visualizamos a valorização do leitor no processo de produção de significados, diferentemente da concepção que coloca o texto em destaque no processo de construção de significados. Verificamos também que a concepção de leitura proposta por Buque considera a atividade de leitura como trabalho (*labour*), uma vez que, segundo ele, “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto”. Dessa forma, ao ser considerado o leitor realizador de um trabalho ativo, ratifica o papel que este tem do processo de produção de sentidos, isto é, o leitor age sobre o texto de forma ativa, e por meio de elementos dados ele produz os sentidos.

É por isso que, pensar a atividade de leitura nessa vertente, implica compreender que o ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto (informações externas), quanto às informações da página impressa (informações internas), a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas sim na interação de ambos (autor-texto-leitor). Por esse prisma, o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, que produz não mais um produto de leitura que se centra em um só dos elementos: o texto ou o leitor. Nesse sentido, segundo Kato (1990) e Leffa (1999), o leitor ideal é aquele que é capaz de usar os dois processamentos de forma complementar: integrar a informação nova ao seu conhecimento prévio e à informação já dada pelo texto.

Já na concepção de leitura de Aguiar (2023), verificamos que ascende a compreensão de leitura como processo de decodificar as palavras, no momento em que destaca a leitura como a produção de sentidos ao texto, embora mais adiante, ele apresenta que o processo de decodificar as palavras constitui uma das primeiras etapas da atividade de leitura. Com isso, o leitor exerce, assim, um processamento que se inicia pela identificação e pela compreensão das partes menores – palavras, sintagmas e frases – para compor o significado do texto (Kato, 1986), numa nítida supremacia à materialidade linguística, num processo ascendente de informações do texto para o leitor.

Em seguida, perguntamos se consideravam a atividade de leitura como uma prática importante. Sobre isso, todos os participantes foram unânimes ao responder “sim”, correspondendo a 100%. Ao serem indagados se eles gostavam de ler, 14 estudantes responderam “sim”, correspondentes a 77,8%, enquanto quatro estudantes, correspondentes a 22,2%, responderam “nem tanto”. O objetivo da pergunta era para compreender se as atividades de leitura que realizavam eram motivadas pelo gosto ou por outros fatores, tais como a obrigatoriedade da leitura.

Porém, a resposta a esse questionamento evidenciou que, pelo menos, a maioria gosta de ler. No entanto, a outra parte dos estudantes, apesar de terem reconhecido a importância da atividade de leitura, respondeu “nem tanto”. Isso mostra de forma clara que apesar de algum grupo ter dito que não gostava de ler de forma profunda, a atividade de leitura era realizada.

Na ordem de perguntas apresentadas, questionamos os participantes da pesquisa o seguinte: “Em que suporte você gosta de realizar suas leituras?”. Dos 18 estudantes, seis estudantes, correspondentes a 33,3%, responderam que gostavam de ler pelo smartphone, enquanto 12, correspondentes a 66,7%, responderam que gostavam de ler no livro impresso. Na mesma linha de perguntas, questionamos “E por que você gosta de ler nesse suporte?”. Como resposta, Gelo (2023), Ciumara (2023), Ângela (2023) e Busque (2023) apresentaram o seguinte:

Gosto de ler no telefone, pois permite-me ler a qualquer momento e em qualquer lugar (Gelo, 2023).

Gosto de ler no telefone porque é mais prático, e posso ler em qualquer lugar (Ciumara, 2023).

Gosto de ler nesse suporte, porque eu o tenho sempre comigo (Ângela, 2023).

Gosto de ler no telefone, por falta de condições de comprar um livro (Busque, 2023).

Como se pode verificar, apesar da grande maioria, correspondente a 33,3%, ter respondido que gostava de ler no livro impresso, a outra parte dos estudantes revelou que gostava de ler pelo telefone. Em função das suas respostas sobre o porquê de eles gostarem de realizar suas leituras no suporte “smartphone”, algo em comum que pudemos compreender em todas as respostas é de que “a leitura no telefone é mais prática”. Com essa resposta, compreendemos a diversidade de tipos de leitores existentes na nossa sociedade, principalmente com o advento da internet, em que, para além de se prenderem somente ao livro impresso, eles fazem uso e proveito dos avanços científicos (surgimento do smartphone) e aproveitam para realizar suas leituras, podendo transportar muitas páginas de livros em apenas um único dispositivo cabível ao bolso.

Por outro lado, diferentemente da época em que o acesso aos livros era difícil devido aos custos que esses despendiam, hoje, com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os livros passaram a estar disponíveis de forma virtual, a partir do acesso via smartphone e de outros meios. Portanto, as TDIC proporcionaram um grande avanço na disponibilização de textos, por isso, ler hoje em dia no smartphone se tornou uma prática corriqueira dos indivíduos.

Contrariamente aos que gostam de realizar suas leituras pelo smartphone, Crimildo (2023), Light (2023), Luísa (2023) e Catyana (2023) afirmaram que:

Gosto de ler no livro, porque para mim facilita a percepção e garante menor desgaste durante uma leitura longa (Crimildo, 2023).

Ler em um livro físico tem apelos sensoriais específicos, como a sensação do papel, o cheiro das páginas e a experiência tátil do livro e é menos cansativo aos olhos (Light, 2023).

Gosto de ler no livro, pois é mais prático e é mais saudável em comparação ao uso de celular, computador etc que pode prejudicar a nossa visão através da luz (Luísa, 2023).

É mais confortável e evito distrações (Catyana, 2023).

Com base nessas respostas, é possível vislumbrarmos que as razões da escolha do livro impresso como suporte para a realização de leituras resumem-se na praticidade, bem como na possibilidade de o leitor poder estabelecer contacto físico com o livro, sendo, dessa maneira, possível que ele dobre, risque ou até mesmo chegue a fazer registro de informações complementares ao lado das páginas. Por outro lado, com base na escolha do livro impresso como suporte para a realização de leituras, está associado a questões de saúde, contrariamente da leitura pelas telas, que podem prejudicar a saúde do próprio indivíduo, através da luminosidade da tela, por isso, Luísa revelou gostar de ler no livro impresso, pois, segundo ela,

É mais prático e é mais saudável em comparação do uso de celular, computador etc. que pode prejudicar a nossa visão através da luz (Luísa, 2023).

Sendo assim, portanto, compreendemos que mesmo com os avanços das TDIC, em que as formas e os modos de leitura foram ampliados pela possibilidade de, na mesma interface ou mídia, haver a mixagem de vários textos, ainda o livro impresso continua sendo um dos grandes recursos usados pelos leitores. Isso contraria os debates sobre a possibilidade de os livros digitais poderem substituir os livros físicos. Para além disso, com base na noção de hipertextos, as leituras no ambiente digital tornam-se hipertextuais, razão pela qual na leitura de um texto o leitor aciona vários *hyperlinks* e transita por várias instâncias, que chega, às vezes, a locais fora do propósito inicial de leitura. Essa característica do hipertexto é, segundo Catyana (2023), que contribui para a distração no processo de leitura, quando a participantes apresenta: “É mais confortável e evito distrações”.

Em seguida, fizemos a seguinte pergunta: “Entre a leitura de um texto impresso e a leitura de um texto digital, qual você acha mais fácil de ler?”. Dos 18 participantes, 15, correspondentes a 83,3%, revelaram ser mais fácil ler o texto impresso. Enquanto a minoria, em um número de três estudantes, correspondentes a 16,7%, revelaram ser mais fácil ler o texto no suporte digital. Por isso, seguimos perguntando por que eles achavam mais fácil a leitura na modalidade impressa e as justificativas podem ser verificadas no quadro 1.

**Quadro 1.** Motivos para achar fácil a leitura do texto impresso

Participante	Pergunta	Resposta
Catyana	Por que você considera mais fácil a leitura do texto impresso?	Tem uma visão bem definida para a leitura e o fim único é transmitir informações sem nenhuma obstrução.
Ângela		Me ajuda a ficar concentrada.
Ancha		Porque os textos impressos não podem ser alterados.
Luísa		Não emite luz que pode prejudicar a visão e é tangível uma vez que não é um documento eletrônico.
Madalena		Eu considero fácil o texto impresso porque o digital me causa problemas de visão.
Buque		Considero fácil porque é mais visível e não prejudica tanto a visão diferente do digital.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Também, na mesma ordem de perguntas, indagamos os estudantes sobre a leitura nos meios digitais, com o objetivo de compreender por que, para os participantes da pesquisa, que revelaram gostar de ler o texto digital, é mais fácil ler nesse ambiente. Como justificativas, tivemos as seguintes respostas descritas no quadro 2.

**Quadro 2.** Motivos para achar fácil a leitura do texto digital

Participante	Pergunta	Resposta
Cleyde	Por que você considera mais fácil a leitura do texto digital?	Pois é mais prático e facilidade de compreensão.
Ney		Pela possibilidade de eu adequar a luminosidade e tamanho.
Cimauro		Por ser prático.

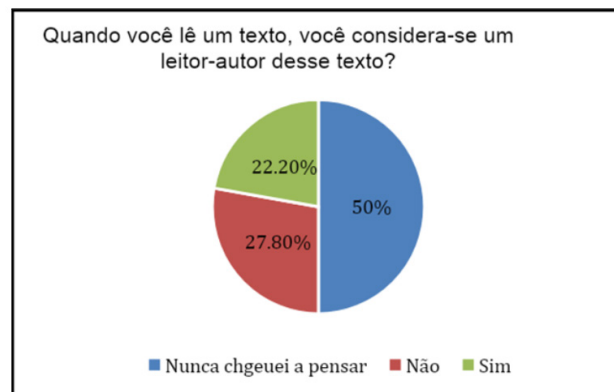
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode verificar, entre os participantes da pesquisa, é notável a diversidade de escolha de modalidades de leitura de textos, sendo possível assim compreender que há participantes que preferem a leitura do texto impresso, enquanto outros preferem a leitura de textos digitais. Assim, as respostas obtidas traduzem a ideia de que cabe ao leitor a escolha da modalidade de leitura a qual se sinta à vontade e tenha domínio. Entretanto, é importante que destaquemos que para a produção de sentidos de um texto em uma modalidade de leitura, é imprescindível que o leitor tenha familiaridade com a arquitetura textual.

Por outro lado, quando realizamos atividades de leitura, temos também de pensar nos movimentos de autoria, razão pela qual, na ordem de perguntas apresentadas no questionário *online*, procuramos compreender dos participantes

se eles durante a leitura consideravam-se leitores-autores. Desse modo, dos participantes, nove estudantes, correspondentes a 50%, revelaram que nunca chegaram a pensar sobre tal situação, já cinco estudantes, correspondentes a 27,80%, revelaram que não se consideram leitor-autor durante a leitura dos textos, enquanto quatro estudantes, correspondentes a 22,20%, revelaram que na leitura de textos consideram-se leitor-autor, fazendo alterações significativas nos designs disponíveis, como se pode ver na figura 1.

**Figura 1.** Autoria na leitura de textos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sendo assim, portanto, compreendemos que a maioria dos estudantes, participantes da pesquisa, nunca chegou a pensar sobre a sua constituição como leitor-autor. O leitor-autor é aquele que cria modificações no *design* do texto e mobiliza elementos que não teriam sido pensados pelo autor do texto para a construção de sentidos. Tal como defendemos nos estudos de leitura autoral, um indivíduo considera-se leitor-autor quando, por meio dos *designs* que já existem, constrói outros *designs* de forma contínua. Por isso, ratificamos a ideia de que toda leitura é sempre autoral, já que novas modificações, mesmo de menor grau, são feitas sobre os *designs*.

Perguntados se na leitura de textos, as palavras, espaçamentos de parágrafos, linhas, títulos e cores ajudavam aos participantes da pesquisa como leitores na produção de sentidos. Sobre essa questão, 94,40% revelaram que sim, já 5,60% revelaram que nunca chegaram a pensar sobre tal situação. O objetivo da pergunta foi compreender se os estudantes reconheciam a importância da multimodalidade na produção de sentidos dos textos. Como resposta, tivemos as seguintes informações, como podem ser vistas na figura 2.

Com esses dados, compreendemos que a maioria dos estudantes reconhece a importância das palavras, dos espaçamentos de parágrafos, linhas, dos títulos, cores entre outros elementos na produção de sentidos, até porque a multimodalidade reforça a ação situada, atribuindo valor ao contexto social e aos recursos utilizados para a construção de significado, partindo de um conjunto multimodal que permitirá alcançar os propósitos para os quais o enunciador fez suas escolhas.



leitura, bem como sobre conceitos relacionados à atividade de leitura, tal como a multimodalidade, dado que, com os avanços das TDIC, faz-se importante que o futuro professor esteja bem formado sobre a leitura e os processos de produção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro, MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: FUZA et al (org). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos. Pedro e João editores. 2022. cap. 1. p. 13-84.

AZEVEDO, Ranielli. Interacção.gov.br: exercícios de leitura e cidadania. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 96-113.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Neto; Augusto Pinheiro. 70. ed. Lisboa: Persona Psicologia, 1977. Título original: L'analyse de contenu.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 61-80.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 2011.

KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tania; BECKER, P. (orgs). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 27-68.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psico-linguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996; 1999.

MARCUSCHI, Luis. António. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Machado e Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, p. 181-612, mai. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 18 de julho de 2024.