



Multimodality: conceptions and knowledge of early grade teachers

Multimodalidade: concepções e saberes dos professores dos anos iniciais

FONSECA, Isabel Lopes⁽¹⁾; FONSECA, Erisson Jordan Ferreira⁽²⁾;
BALBINO, Elizete Santos⁽³⁾

⁽¹⁾ 0000-0002-6876-7529; Professora/alfabetizadora da prefeitura municipal de Arapiraca e supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (UNEAL) Arapiraca, Alagoas, Brazil. E-mail: isabellopesff@yahoo.com.br.

⁽²⁾ 0000-0003-2294-2122; Acadêmico de História pela Universidade Paulista (UNIP), Polo Palmeira dos Índios, e Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brazil. E-mail: erisson.fonseca@gmail.com.

⁽³⁾ 0000-0002-6173-3668; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Brazil, E-mail: elizete.balbino@uneal.edu.br.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

We understand that multimodality is present in the social, cultural, technological contexts of children and that, therefore, it needs to be explored in the classroom, for this, it is necessary that teachers appropriate this knowledge to apply it in their classes. This study seeks to investigate the conceptions and knowledge of teachers in the early years about multimodality. It is a qualitative research, in which we used, as data generation instruments, the application of questionnaires to teachers to assess their perceptions and knowledge regarding multimodality, reflecting whether the study of multimodal genres was or is present in their initial and continuing formation. To guide our study, we consider relevant research by Ribeiro (2013), Bombine (2019) and Garcia (2018). As extraordinary results, through the application of questionnaires, in which teachers were instigated to make a self-assessment of knowledge concerning the presence of the study of multimodality in their initial and continuing education, we realized that most teachers are unaware of the topic, as they responded that this theme was not studied in the training processes of teachers, consequently, it is not an object of knowledge explored in the teaching and learning process in literacy cycles.

RESUMO

Compreendemos que a multimodalidade está presente nos contextos sociais, culturais, tecnológicos das crianças e que carece ser explorada na sala de aula, para isso, é preciso que os professores apropriem-se desse conhecimento para aplicá-lo em suas aulas. O presente estudo busca investigar as concepções e os saberes dos professores dos anos iniciais acerca da multimodalidade. É uma pesquisa, de cunho qualitativo, na qual utilizamos, como instrumentos de geração de dados, a aplicação de questionários aos professores para avaliar as suas percepções e conhecimentos no que diz respeito à multimodalidade, refletindo se o estudo de gêneros multimodais esteve ou está presente na sua formação inicial e continuada. Para pautar o nosso estudo, consideramos pertinentes as pesquisas de Ribeiro (2013), Bombine (2019) e Garcia (2018). Como resultados exordiais, mediante a aplicação dos questionários, nos quais os professores foram instigados a fazer uma autoavaliação dos saberes concernentes à presença do estudo da multimodalidade na sua formação inicial e continuada, percebemos que a maioria dos professores desconhece o tema, visto que, respondeu que esse tema não foi estudado nos processos formativos dos docentes, consequentemente, passa a não ser um objeto de conhecimento explorado no processo de ensino e aprendizagem nos ciclos de alfabetização.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 01/11/2022

Aprovado: 26/06/2022

Publicação: 30/06/2022



Keywords:

Teacher training;
Multissemiosis; Teaching
praxis.

Palavras-Chave:

Formação docente;
Multissemiose; Práxis
docente.

Introdução

Vivemos em contextos sociais e culturais, em que, cada vez mais, os elementos multimodais intensificam-se. Refletimos, nesta pesquisa, a multimodalidade sob o olhar dos professores à sua formação, bem como na ação deles no processo de letramento e alfabetização. Comungamos a percepção de Ribeiro (2013), que, ancorada em Kress e Van Leeuwen, defende que todo texto é multimodal, isto é, nos textos de quaisquer gêneros, percebemos vários elementos que os constituem, que não somente as letras e, mesmo que haja a predominância de letras, ainda assim, podemos identificar a variação do tamanho, cor, formato etc., e isso é acompanhado de uma intenção que, sendo bem explorada, contribui nos processos de aprendizagens dos alunos. Desse modo, averiguamos se os professores, na sua formação, estudaram a multimodalidade textual, considerando que, para explorar a semioticidade dos textos, os professores precisam apropriar-se desse conhecimento para então aplicá-lo nas suas aulas.

Buscamos entender, primeiramente, os conceitos de letramento e alfabetização, de maneira que os sujeitos da pesquisa são os professores do ensino do fundamental I, no qual está envolto o processo de alfabetização. Contudo, o que explicitamente é compreendido como alfabetização? Muitas vezes, o primeiro ciclo de alfabetização – aqui, discriminado como os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – concentra-se no processo de codificação (escrita) e decodificação (leitura), não indo além da relação grafema/fonema (Soares, 2018). Todavia, “ao ciclo de alfabetização e letramento não cabe apenas construir esses ‘alicerces’, cabe ainda começar a desenvolver sistematicamente ‘edifício’ que se erga sobre esses ‘alicerces’ [...] para além do processo de codificar e decodificar palavras e frases (Soares, 2021, p. 203). Mas, como ultrapassar essa barreira? Como tornar mais eficiente a forma como as pessoas são alfabetizadas? A essas questões, o primeiro passo seria a mobilização dos agentes da alfabetização, o que passa pela formação deles.

A alfabetização “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidade, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetada” (Soares, 2018, p. 18). Não pode, pois, limitar-se ao processo mecânico de decodificação (grafema/fonema), porque, assim, se esvaziaria de sentido, e se tornaria desinteressante ao discente. Isso não quer dizer que a decodificação não é importante no processo de alfabetização, pelo contrário, o aluno para ser alfabetizado precisa entender o princípio alfabético e as correspondências entre letra e som, ou seja, precisa identificar as letras do alfabeto, compreender que as letras constituem-se de valores sonoros (a maioria tem mais de um valor sonoro) e ser capaz de fazer essa associação. Contudo, está bem claro que não se restringe a isso, sendo necessário efetivamente a consolidação de uma prática que possibilite a proficiência no desenvolvimento da leitura, considerando a multimodalidade textual, que é apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando se refere aos textos semióticos/multisemióticos, apesar de que,

conforme Araújo et al. (2020), a BNCC aborda de forma sutil a multimodalidade nos ciclos de alfabetização.

Dito isso, compreendemos que, nos processos de letramento e alfabetização, é preciso explorar os múltiplos elementos textuais na construção de sentido, para assegurar que as crianças sejam capazes de ler e usar os diferentes textos na sua vida cotidiana, visto que elas estão rodeadas de textos multimodais, haja vista que ao manusear o smartphone, assistir à televisão, sair à rua etc., deparam-se com diferentes textos nos quais vários elementos misturam-se e constroem sentido, como, por exemplo, propagandas, outdoor, cartazes, placas, slogans, instruções de um jogo etc. Assim, “a multimodalidade se refere [...] ao uso integrado de diferentes modos semióticos” e “não é uma teoria, mas sim uma característica constitutiva de qualquer texto” (Araújo & Gualberto, 2018, p. 47).

Portanto, é preciso ultrapassar os conceitos de alfabetização tradicional, assegurando os direitos de aprendizagens dos discentes, a partir da prática que viabilize o uso/estudo da multimodalidade, de maneira que, no processo de letramento e alfabetização, é necessário considerar a multiplicidade dos elementos textuais, que não somente o verbal e a inter-relação desses elementos, na construção de sentido. Assim, a pesquisa, a qual está em andamento, tem como objetivo principal investigar as concepções e saberes dos professores, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a multimodalidade e as possíveis implicações na sua prática.

Referencial Teórico

Estamos inseridos em uma sociedade em constante transformação, que, desde os primórdios, buscou formas de se comunicar. Assim, a necessidade de comunicação, levou o homem a falar, a desenhar, a gesticular, a escrever etc. E isso foi se aprimorando com o tempo, até chegarmos na “era digital”. Hoje, somos expostos a uma diversidade de ferramentas que, em décadas atrás, nem imaginávamos implicando novas exigências, porque temos que desenvolver habilidades e competências para conseguir “ler” o mundo que nos é apresentado. E o lugar próprio para desenvolver essas habilidades e competências é a escola.

Os avanços das tecnologias acentuaram a necessidade de revisão de paradigmas do processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, uma prática na sala de aula que considere a multimodalidade como constitutiva de diferentes linguagens que se relacionam na construção de sentido.

Desse modo, é preciso atualizar a prática na sala de aula para atender os novos contextos sociais/culturais/tecnológicos, de maneira que, “uma educação de qualidade perpassa a contextualização com o seu tempo, inserindo as novidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem” (Kersch et al. 2021, p. 42). Além disso, “não é possível [...] compreender os letramentos fora dos contextos sociais em que as interações acontecem” (Kersch et al. 2021, p. 59). Dessa maneira, os professores na sua prática em sala de aula devem

estar atentos à diversidade textual e elementos que constituem os textos, a fim de assegurar que os alunos saibam ler e usá-los no seu dia a dia.

Ademais, no manuseio do *WhatsApp*, *Tik tok*, jogos, livros interativos, dentre outros, em cliques e rolagem de tela, as crianças demonstram a facilidade de apropriação das ferramentas presentes no contexto em que estão inseridas. Desse modo, a escola não pode estar alheia a isso. Na verdade, cabe-lhe, o papel de explorar os textos nos meios digitais, tanto quanto na forma impressa, possibilitando o desenvolvimento integral dos pequenos leitores. Neste sentido, Garcia (2018) discorre que

[...] a capacidade das crianças de se moverem habilmente entre as novas modas e mídias é um reflexo e sintoma de mudanças globais na elaboração de significados, além de levar a uma revisão e redefinição de possíveis saídas nas práticas da alfabetização. Isso marca uma mudança e um desenvolvimento em como o texto é compreendido (Garcia, 2018, p. 2).

Compreendemos, pois, que é preciso perceber o movimento que os avanços tecnológicos e o próprio desenvolvimento humano trazem ao processo de letramento e alfabetização, mediante a multiplicidade dos elementos que constituem os textos, bem como a diversidade de portadores dos textos, impressos ou digitais. Destarte, a reflexão sobre a importância da exploração dos parâmetros multimodais, isto é, a diversidade textual e os múltiplos elementos constitutivos dos textos, no processo de letramento e alfabetização, que vai ao encontro da compreensão de que múltiplas linguagens (verbal, não-verbal, dentre outras) dialogam entre si no desenvolvimento do leitor que compreende, interpreta, constrói sentido, produz de forma crítica e contextualizada, coerente e proativa. A partir dessas reflexões, postulamos um novo olhar sobre o novo contexto e exigências sociais que devem ser consideradas na prática escolar, concomitantemente, atualizando a maneira de alfabetizar no que condiz à multimodalidade.

Para Bombini (2019, p. 3), “a multimodalidade como parte das possibilidades de comunicação do saber no campo escolar vem experimentando uma espécie de reconhecimento tardio do que historicamente era invisível e desconsiderado na cultura escolar”. É possível que seja um termo/conceito ainda desconhecido para os professores que atuam nas escolas e isso está sendo investigado nesta pesquisa. Assim, a relevância da multimodalidade nas “práticas de ensino em contexto de aprendizagem escolar reside no surgimento de novos modos de representação e comunicação”, que “nas novas formas de letramentos, imagens e sons ocupam um lugar de destaque, com o mesmo nível hierárquico do texto alfabético” (Garcia, 2018, p. 3).

A abordagem multimodal atualiza a prática de alfabetização que tinha (ou tem?) como centro unicamente os textos verbais. A título de exemplo, podemos pensar sobre os livros de literatura infantil, a quantidade de elementos que autores e ilustradores usam para construir a

história, mostra que, muitas vezes, a linguagem verbal não é suficiente para dar conta de tudo que o autor quer transmitir e, por isso, recorre a diferentes elementos, que o leitor é induzido a explorar para compreender o que se está sendo dito. Esses elementos passam pela escolha da fonte, tamanho, disposição das letras na folha, cor, desenhos, movimento, indução da entonação, chegando ao som, ao volume, dentre outros, pois são apenas exemplos para percebermos que os textos são construídos a partir de uma multissemiótica.

Isso posto, defendemos que é preciso ter mais ambição, conceder mais magnitude à multimodalidade na alfabetização, considerando que “só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos” (Oliveira, 2013, p. 2). Quando se usa o termo ambição, temos a intenção de acentuar a necessidade de ampliação e inovação dos processos metodológicos, para que a leitura não seja esvaziada de sentido e torne-se estranha a quem está sendo introduzido nesse processo, muito menos, subestime a potencialidade dos discentes, que são sujeitos que trazem consigo conhecimentos adquiridos nas experiências dos grupos sociais, que estão inseridos, e exposições midiáticas e tecnológicas as quais têm acesso.

Desse modo, é preciso considerar que a criança, antes mesmo de começar o processo de escolarização, é instigada a fazer “leitura do mundo”, seja em casa, na rua e em diferentes grupos sociais, de maneira que é exposta a diferentes ferramentas digitais (televisão, celular, *tablet*, computador, etc.) e impressas (livros, imagens, placas, *outdoor*, etc.). No entanto, e a título de exemplo, “apesar do uso intensivo de imagens fora do ambiente escolar, ainda é insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos” (Oliveira, 2013, p. 1). Assim, acentuadamente, a escola enaltece a linguagem verbal em detrimento das outras linguagens constitutivas dos textos. Sobretudo, a escola precisa ter um olhar atento a tudo que o discente é exposto a fim de orientá-lo e fazer avançar na consolidação do letramento ou letramentos. “É preciso ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações aos textos verbais, construindo uma coerência global para a leitura. Trata-se, portanto, um novo tipo de letramento multissemiótico/multimodal” (Vieira, 2012, p. 3).

Portanto, a análise da multimodalidade no processo de ensino/aprendizagem e a investigação dos entraves formativos dos docentes do Ensino Fundamental I possibilitam uma reflexão sobre como as crianças estão sendo alfabetizadas em vista de uma mobilização dos agentes da alfabetização, para o aprimoramento da sua prática, indo além da alfabetização tradicional, para a proficiência leitora dos discentes, a partir da exploração das múltiplas linguagens textuais.

Metodologia

A pesquisa toma como principal objetivo investigar as concepções e saberes dos professores dos anos iniciais acerca da multimodalidade e possíveis implicações na sua prática. É importante dizer que esta pesquisa é de caráter inicial, por isso, em alguns momentos, enfatizamos que está em andamento. Neste estudo, buscamos, como claramente se expressa

no objetivo, compreender a multimodalidade sob o ponto vista dos docentes mediante a reflexão de sua formação e prática em sala de aula.

Ademais, considerando que “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira et al. 2018, p. 67), classificamos esta pesquisa como qualitativa-interpretativista, pois, em todo processo, buscamos interpretar os dados e, a partir deles, emitir nossa opinião sobre esses dados. No entanto, como quantificamos algumas respostas e, em alguns momentos, apresentamos os dados mediante gráficos que trazem uma porcentagem, podemos dizer que ainda que seja uma pesquisa qualitativa, ela quantifica-se para materializar a geração dos dados, mas não foge do primeiro princípio que é a interpretação e emissão de opinião.

Para a geração de dados, optamos por utilizar questionários. Segundo Marconi e Lakatos, o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 201). Optamos por questionário *on-line*, para facilitar o envio e devolutiva das respostas pelos professores, usando a plataforma do *google forms*.

Os sujeitos que fizeram parte dessa primeira parte da pesquisa são 25 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, aos quais foram aplicados questionários, com questões fechadas e abertas, abordando a multimodalidade. Ao todo, foram 10 questões, inicialmente, perguntando o tempo que os docentes atuam no ensino fundamental I, qual a formação, ano e setor (público ou privado) que atuam, como avaliam o nível de letramento e alfabetização nos anos iniciais na escola que trabalham. Essas questões serviram para conhecer um pouco os professores e contextos em que estão inseridos, sendo que esse conhecimento, é importante para sabermos de que sujeitos estamos falando e de qual lugar eles falam e posicionam-se.

A segunda parte do questionário foi mais pontual, com questões que levaram os professores a pensar sobre o seu conhecimento sobre multimodalidade. Perguntamos sobre o que os professores sabem a respeito da multimodalidade; se, na formação inicial, a multimodalidade textual fez parte do currículo, bem como, na formação continuada (curso, oficinas, palestras, seminários, capacitações, dentre outros) a multimodalidade foi objeto de estudo.

Ademais, perguntamos se, na percepção do(a) professor(a) e mediante a sua prática em sala de aula, a multimodalidade está ausente ou faz parte do cotidiano escolar. Por fim, questionamos os docentes sobre a importância ou não da multimodalidade no processo de aprendizagem dos alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, as questões levaram os professores a fazerem uma autoavaliação do seu próprio conhecimento sobre a multimodalidade e a emitirem sua opinião sobre o tema, fato que os conduziu a discorrer se fez parte do seu processo formativo.

O questionário foi enviado para professores de diferentes municípios do estado de Alagoas, de escolas particulares e públicas. Depois da coleta dos dados, analisamos, de maneira ética e imparcial, como exige uma pesquisa qualitativa, os dados obtidos.

Conforme discorrem Barros e Lehfed, “a fase de análise de dados constitui-se um momento muito importante de todas as pesquisas, pois é nela que buscaremos as respostas pretendidas, através de utilização dos raciocínios indutivos, dedutivos, comparativos, etc.” (Barros & Lehfed, 1990, p. 86).

O *locus* da pesquisa é escolas de diferentes municípios do estado de Alagoas, em que se investiga se os professores compreendem o que é multimodalidade, concomitantemente, se o estudo da multimodalidade textual foi e é objeto de estudo na formação inicial e continuada deles. Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram enviados questionários para professores de diferentes escolas e municípios de Alagoas, a saber: Arapiraca, Belém, Maceió, Palmeira dos Índios e Tanque d’Arca, num total de 25 professores.

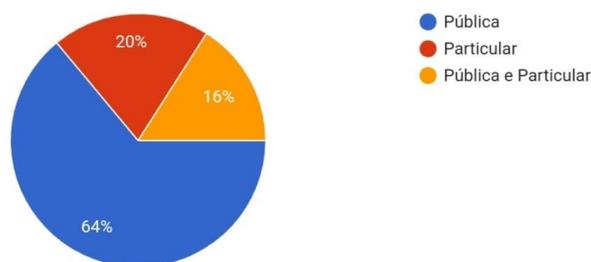
Resultados e Discussões

As perguntas introdutórias do questionário tiveram como objetivo conhecer um pouco dos professores que fizeram parte da pesquisa, sua formação, tempo de prática na sala de aula, percepção sobre como está o nível de aprendizagens dos alunos no que concerne ao letramento e alfabetização. Essa parte do questionário foi importante para situarmo-nos sobre o contexto, tempo e espaço em que os professores estão inseridos.

A partir disso, constatamos que a maioria dos professores atua há mais de dez anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, com formação inicial em pedagogia, letras ou história, metade dos quais tem especialização em áreas afins. São professores, na grande maioria, de escolas públicas e alguns, de escolas particulares, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1.

Setores em que os professores trabalham



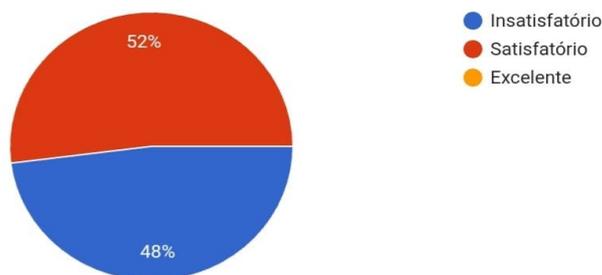
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O gráfico 2, que veremos a seguir, mostra as respostas dos professores acerca do questionamento de como consideram que está o nível de letramento e alfabetização dos alunos do ensino fundamental na escola em que trabalham, eles poderiam assinalar “excelente”,

“satisfatória” e “insatisfatório” e, na sequência, justificarem suas respostas. Observamos que não houve nenhuma resposta “excelente”, 13 (treze) professores acham satisfatório e 12 (doze) consideram insatisfatório.

Gráfico 2.

Como os professores consideram que está o nível de letramento e alfabetização dos alunos na escola em que trabalham



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Uma das professoras, que considera o nível de letramento e alfabetização na escola em que trabalha insatisfatório, argumentou que o que a levou a essa conclusão foi os diagnósticos dos anos subsequentes ao fundamental I, isto é, dos 6º e 7º anos do ensino fundamental. O que nos leva a uma reflexão sobre a importância dos anos iniciais que são, seguramente, a base para o sucesso dos estudantes no processo de escolarização.

Na sequência, foram feitos questionamentos mais precisos ao nosso objeto de estudo, que é a multimodalidade na formação docente. Tomando como pressuposto que a multimodalidade não é um método, mas constitui todo e qualquer tipo de texto (OLIVEIRA, 2013), de maneira que são perceptíveis, nos textos, muitos elementos que são colaborativos para a construção de sentido, aqui tratamos da linguagem verbal, não-verbal, dentre outras. Assim, parece-nos imprescindível a tomada de consciência daqueles que são os promotores das aprendizagens, sobre a presença e relação dos muitos elementos constitutivos da escrita, que não somente a verbal.

Desse modo, questionamos o conhecimento dos professores sobre a multimodalidade no processo de letramento e alfabetização. Dentre eles, 01(um) professor disse que “sabe muito”, 20 (vinte) professoras disseram que “já ouviram falar” e 04 (quatro) professores disseram que “não têm conhecimento nenhum”. Destarte, percebemos que a maioria dos professores não estuda sobre multimodalidade e que alguns deles não têm nenhum conhecimento sobre o tema.

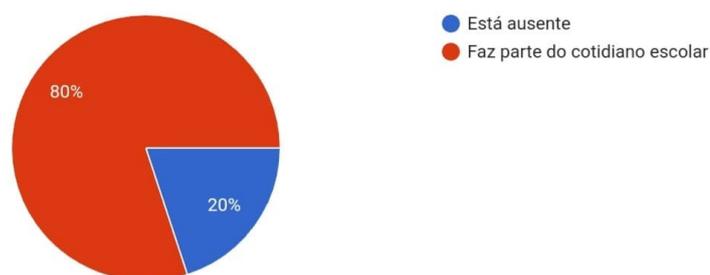
Refletindo sobre isso, parece-nos apropriada a discussão de Barbosa; Araújo e Aragão quando acentuam que

[...] a educação produz cidadãos não letrados quando prioriza informações verbais em vez de ensiná-los a produzir e ler textos que combinem os diversos modos, ou seja, não promovem multiletramentos que atendam às exigências desse novo contexto social no qual tecnologias e imagens passam a fazer, cada vez mais, parte do cotidiano daqueles sujeitos” (Barbosa et al., 2016, p. 5).

Embora a multimodalidade não seja objeto de estudo/ensino dos professores supracitados, podemos perceber no gráfico 3 que 20 (vinte) docentes afirmam que a multimodalidade faz parte do cotidiano escolar, tomando como embasamento que o estudo da multimodalidade considera a diversidade de elementos, linguagens que estão presentes no contexto social/cultural/tecnológico. Ou seja, seguramente, não há uma sistematização do ensino da multimodalidade nas suas aulas, mas os professores têm a percepção que é algo que está presente no contexto escolar.

Gráfico 3.

Multimodalidade na escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Contudo, como vimos no gráfico acima, 05 (cinco) professores que fizeram parte da pesquisa consideram que a multimodalidade está ausente na escola, este quantitativo representa 20% dos professores. Quanto a esse percentual, é importante ressaltar que consideramos muito diante da percepção de que “os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da comunicação global introduziram novos gêneros, formas e meios de comunicação, desafiando o ponto de vista do texto como algo fixo e estático” (Araújo & Gualberto, 2018, p. 56). Assim, refletimos que a ausência de conhecimento dos professores sobre a multimodalidade em sua prática pedagógica acentua que a escola ainda não dá a devida atenção aos múltiplos elementos textuais, enaltecendo a linguagem verbal em detrimento dos outros tipos de linguagens, desconsiderando os próprios elementos semióticos presentes no texto verbal (Oliveira, 2013), levando-nos a impressão que a escola está alheia à sociedade imersa nos textos multimodais.

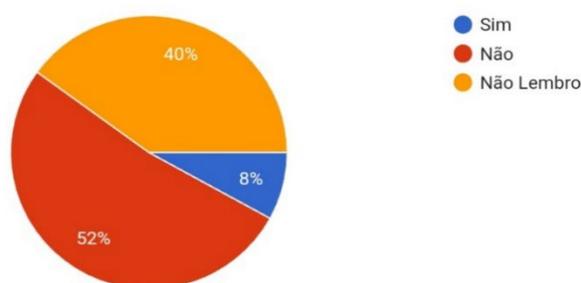
Ademais, quando o professor assinala que a multimodalidade não faz parte do contexto escolar, isto é, não está presente na sua prática em sala de aula, talvez seja consequência do

desconhecimento das concepções de multimodalidade e do quanto está presente nos textos que ele trabalha em sala de aula.

Assim é, pois, que ao questionarmos os professores quanto ao estudo da multimodalidade textual na sua formação inicial (gráfico 5) 13 (treze) responderam que “não”, 10 (dez) disseram que “não lembro” e 2 (dois) disseram que “sim”, estudaram a multimodalidade na formação inicial. Desse modo, somente 2 (dois) professores, correspondendo a 8% dos docentes que fizeram parte da pesquisa, asseguram que multimodalidade faz parte do currículo acadêmico.

Gráfico 5.

Estudo da multimodalidade na formação inicial



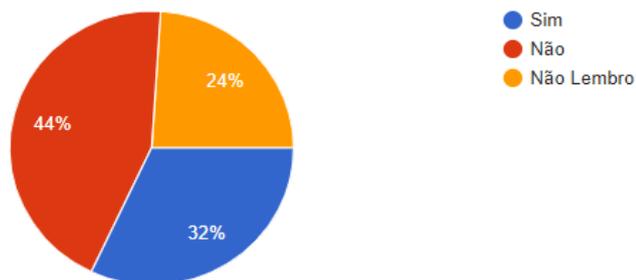
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Diante disso, percebemos que a grande maioria dos professores não estudou sobre o objeto de estudo que se expõe neste artigo, em sua formação inicial.

Fizemos o mesmo questionamento referente à formação continuada (gráfico 6), 11 (onze) responderam que “não” estudaram sobre textos multimodais em nenhum momento de formação, 8 (oito) professores disseram que “sim” e 6 (seis) professores responderam que “não se lembram”. Com isso, houve um acréscimo, de forma que 8 (oito) professores (correspondendo a 32%) afirmaram que estudaram sobre multimodalidade em cursos, seminários, palestras, oficinas, dentre outros.

Gráfico 6.

Estudo da multimodalidade textual na formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Assim, há um pequeno avanço no estudo da multimodalidade no que concerne à formação continuada. Contudo, como foi exposto e observado nos gráficos, para a maioria dos professores não foi objeto de ensino/estudo em nenhum momento, confirmando o que se cogitou inicialmente, quando se tratou que poderia ser um termo/conhecimento novo aos professores, pois muitos o desconhecem.

Destarte, embora vivamos em um tempo em que a multimodalidade enalteceu-se devido aos avanços tecnológicos, ainda não é objeto de estudo/ensino da maioria dos professores, pois não é abordado, como muitos deles responderam, nos cursos de licenciatura e nos cursos formação continuada (palestras, oficinas, seminários, capacitações, dentre outros) nos quais participaram.

Um das professoras, que fez parte da pesquisa, acentua em sua fala que, “necessitamos de mais práticas concretas e aprimoramentos com os diferentes gêneros e recursos para que o docente possa auxiliar e compreender o alunado a fim de ajudá-lo em seu desenvolvimento”.

Portanto, os resultados da pesquisa, em caráter inicial, instigam-nos a uma investigação mais precisa e mais acurada, acerca da formação inicial, da formação continuada e, por conseguinte, da prática docente, com intuito não somente de sondagem, mas, sobretudo, de apropriação dos saberes já consumados. Esse posicionamento, na realidade, constitui um convite que conduz ao processo de assimilação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, contribui para que a multimodalidade seja reconhecida e utilizada com mais eficácia em sua prática em sala de aula.

Considerações Finais

Afinal de contas, qual a importância de considerar a multimodalidade no âmbito escolar? E, mais precisamente, nos anos iniciais do ensino fundamental? Ora, a escola há de considerar os contextos sociais, culturais e tecnológicos em que as crianças estão inseridas, ainda mais em tempos em que a educação está se dando a partir de ferramentas digitais, fato potencializado por conta da Pandemia da Covid-19. Nesse contexto, compreendemos que é preciso considerar que há uma diversidade de linguagens, não somente o verbal, que interagem entre si na construção de sentidos.

Sobremodo, antes de as crianças apropriarem-se da linguagem escrita (verbal), elas comunicam-se por meio de outras maneiras como o desenho, bem como estão imersas em diferentes modos de comunicação que exigem a compreensão delas. Assim, mesmo sem saber ler, conseguem interpretar, por exemplo, a partir de um emoji, uma conversa no WhatsApp, já sendo capazes de observar que as pessoas podem estabelecer um diálogo, por áudio, texto verbal e desenhos. Portanto, quanto mais os professores explorarem a diversidade de componentes dos textos, mais possibilidades o aluno terá para a sua compreensão.

Assim, esta pesquisa vem instigar os professores a perceberem o uso da multimodalidade, compreendendo os múltiplos elementos/diferentes linguagens textuais, para implementarem, na sua prática um ensino formal, isto é, sistematizado, a fim de que seja propiciada aos alunos a proficiência leitora que é um dos seus direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Araújo, M. D. V; Frade, I. C. A. da S. & Coscarelli, C. V. (2020). Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n 13.
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/454>.
- Araújo, S. C. L. G. de & Gualberto, C. (2018). *Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade*. DOI: 10.31560/pimentacultural/.
- Barbosa, V. S., Araújo, A. D. & Aragão, C. de O. (2016). Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Oct-Dec. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?lang=pt>.
- Barros, A. de J. P. de. & Lehfeld, N. A. de S. (1990). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bombini, G. (2019). Didática da leitura e escrita e multimodalidade. *Cadernos do Centro de Estudos de Design e Comunicação*, n 72.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185335232019000200069&lang=pt
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- García, J.G. (2018). A abordagem multimodal do processo de literacia. *Educação em Revista*.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO10246982018000100148&lang=pt
- Kersch, D. F., Martins, A. P. S.; Santos, G. K. dos & Temóteo, A. S. S. G. (2021). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo: Casa Leiria.
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, D. M. (2013). Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: II Congresso Nacional Educação e Diversidade, 11, Itabaiana/SE. *Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36810436/Texto_VI_Forum_19.pdf?1425177113=&response=
- Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J. & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE.
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1

- Ribeiro, A. E. (2013). Multimodalidade e produção de textos: Questões para o letramento na atualidade. *Santa Cruz do Sul*, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun.
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>
- Soares, M. (2018). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2021). *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.
- Vieira, M. S. de P. (2012). A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *Anais do SIELP*, n 1. http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf