

LER E ESCREVER NO/O TEMPO PRESENTE

READ AND WRITE IN THE PRESENT TIME

LEER Y ESCRIBIR EN/EL TIEMPO PRESENTE

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, 128p. ISBN: 978-85-7934-110-6.

 Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira¹

 Fábio Marques de Souza²

1. Mestranda em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Graduada em Letras-Português-Inglês (IPEMG). Especialista em Tradução de Espanhol (UNESA, 2020) e em Ensino de Língua Espanhola (FAVENI, 2018). Licenciada em Letras-Espanhol (UFCG, 2016). Participa do grupo de pesquisa “O Círculo de Bakhtin em Diálogo”, cadastrado no DGP – CNPq – UEPB. E-mail: nobregalaisdesousa@gmail.com
2. Professor no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Formação de Professores - PPGFP/UEPB. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE/UFCG. E-mail: fabiohispanista@gmail.com

Recebido em: 06/05/2021

Aprovado em: 19/07/2021



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

RIBEIRO, Ana Elisa¹. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



<https://www.parabolaeditorial.com.br/textos-multimodais--leitura-e-producao-23078555>

¹Ana Elisa Ribeiro é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição) e na educação profissional técnica de nível médio (redação). É doutora em linguística aplicada pela UFMG, com pós-doutorados em Comunicação Social (PUC-MG) e Linguística Aplicada (Unicamp). Tem diversas publicações que abordam temas como a leitura, a produção e a edição de textos, especialmente nas relações com as tecnologias (analógicas e digitais).

O livro intitulado – **Textos multimodais**: leitura e produção – da escritora Ana Elisa Ribeiro (2016), nos apresenta diferentes maneiras de estimular e desenvolver a leitura e escrita de textos multimodais nos mais variados espaços, sobretudo na escola, naquelas aulas que têm a linguagem como objeto de ensino e aprendizagem. Para concretização desse trabalho, realizou uma pesquisa sobre textos multimodais em escola básica com maior foco no ensino médio, levantando uma série de questionamentos e problemáticas

que são respondidos através de exemplificações e análises de caráter bastante didático, simples e dinâmico, o que nos induz refletir sobre como está a realidade da educação brasileira.

Além disso, nos alerta para o descompasso de vivermos em um mundo onde os textos multimodais são fundamentais para compreender uma diversidade de informações; entretanto, na prática escolar os livros adotados pouco e outros sequer abarcam a leitura e a produção de textos de maneira interessante e criativa. Isso é um agravante, pois imagens e textos multimodais nem sempre são evidenciados, o que contradiz a urgência que temos em entendê-los, interpretá-los e produzi-los.

São levantadas questões sobre como é possível melhorar a prática metodológica, a fim de que se alcance melhores resultados e minimize os problemas detectados. Ressalta ainda o quão importante é entender as diferentes manifestações da linguagem para ensiná-las aos alunos, pontuando também que é preciso adentrar noutros campos do conhecimento para saber onde os jovens aprendem a ler e a provavelmente produzir textos multimodais.

Primeiramente, apresenta o tópico – **Dia de aula** – onde situa o leitor, apresenta-se como professora de redação, e logo explica que o livro foi desenvolvido com base em sua pesquisa de pós-doutorado, e que nele reúne diferentes experiências que talvez muitos professores não tenham vivenciado, isto é, alunos em ação, produções de textos multimodais e tecnologias digitais de informação e comunicação. Comenta que partirá da teoria para então demonstrar o processo e os resultados que pôde alcançar na prática.

A obra está organizada em oito capítulos divididos por subtópicos. No primeiro capítulo – **Um caso com jeito de sugestão** – é iniciado através de um comparativo entre as condições de trabalho de uma turma recém-chegada na graduação a de muitas escolas, isto para evidenciar que geralmente ambos os ambientes apresentam uma grande quantidade de alunos e muitas vezes o pouco conhecimento de professores com o manuseio de tecnologias, mais precisamente o computador. Não nos restam dúvidas que essa é uma realidade preocupante e assombrosa, e não somente importante, mas também necessário estarmos atualizados e acompanharmos o avanço do universo tecnológico, tão vasto que nos permite utilizar múltiplos recursos que facilitam e aprimoram nossas criações, além de estarmos mais próximos do que atraem os jovens, adquirir novos conhecimentos e se preciso for adaptarmos algumas de nossas práticas, objetivando realizar aulas mais interessantes e com maior produtividade.

Em um segundo momento, nos traz o subtópico “*retextualizações*”, em que o eixo inicial da discussão com seus alunos eram os gêneros textuais, relacionando sempre a oralidade e escrita. Como referências se apoia nos estudos de Marcuschi (2001) e Kress (2003), trabalhando ambas as perspectivas, deixando claro que o importante é aprender essas linguagens, operá-las, dominá-las e manejá-las de maneira consciente. Ademais, colocou algumas problemáticas: “como estruturar um texto para um impresso e outro para web? Existem textos puros?”. E em seguida, enfatiza que os textos se mesclam; se complementam e se inter-

relacionam. Logo depois, trabalhou algumas questões no processo de reescrita. Planejamento, repensar estruturas das orações, hierarquização de informações e exclusão daqueles trechos redundantes e desnecessários. Esclarece que sua intenção era ampliar horizontes de escrita, e não os restringir. Portanto, antes de apresentar os resultados da atividade, a qual foi realizada por seus alunos, nos traz um novo tópico “*Retextualizar e reescrever*”. Para isso, caminhou pelas teorias e discussões de Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007). Fiad (2001), Ruiz (2001), entre outros, pautando-se em questões profissionais na produção jornalística e editorial.

Como resultado da atividade proposta, apresenta o subtópico “*Os textos produzidos*”. Comenta que não é uma tarefa simples: ouvir a locução de rádio, compreender o texto, reprojeta-lo, repensar suas condições em um novo ambiente, editar o texto verbal e repensar os recursos de linguagem nas novas composições. Sendo assim, o processo de produção e edição dos alunos diferiu em alguns aspectos, implicando linguagens e seleção de leiautes bem complexos, pois transformaram fala em escrita, hierarquizaram notícias, escolheram tamanho de fontes e cores, assim como imagens, resultando em soluções hierárquicas diferentes, mostrando que há mais de uma compreensão e leitura possível. Afinal estavam produzindo um texto para web, o que requer ainda mais criatividade e subjetividade nas escolhas. Logo, a professora demarca as diferenças de estratégias entre o texto falado e o texto escrito, sendo o primeiro relacionado com o tempo e o segundo com o espaço.

Retomando, os jovens demonstraram através de suas produções textuais um vasto conhecimento sobre linguagens e modalidades, especialmente por escolha de cores, imagens e concisão de informações, além de profunda familiaridade com as ferramentas de escritas disponíveis no computador. Portanto, encerra o capítulo com o subtópico “*Não é fácil, mas é possível*”, em que discute que a atividade de retextualização requer não somente competências, mas também habilidades. A autora nos induz a reflexão, nos convida para conhecer e nos desafia a tentar e quem sabe superarmos nossas expectativas. Esse exercício foi desenvolvido por seus alunos do primeiro período, do curso de engenharia na Unicamp.

No segundo capítulo – **Por que entender infografia** – justifica que escolheu a infografia jornalística como texto principal por considerá-la como um texto de grande difusão na atualidade. Realizou atividades com alguns estudantes de duas escolas públicas mineiras, onde investigou se aprendiam a ler textos multimodais, como lidavam com esses textos e se os produziam. E nos traz como tópico “*Textos em sala de aula*”. Não há uma resposta definitiva sobre o que é texto, posto que, com o passar do tempo, os textos mudam, se renovam, se reinventam.

Em sala de aula ensinar a ler e produzir textos é uma tarefa que requer tempo, prática e muita dedicação por seu alto nível de complexidade. A autora se apoia em Viviane Duarte (2008) a qual afirmar que nas aulas de língua materna quase não há espaço para discussão sobre textos multimodais, se evidencia

mais nas aulas de matemática e geografia, através de leituras de gráficos, mapas e até imagens. Entretanto, é um grave problema sabermos da importância dos textos multimodais para a construção do letramento dos jovens e não se ter uma atenção e trabalhos mais efetivos. Mais adiante, nos levanta a problemática de como é possível capacitar os alunos para que conheçam diferentes textos, se na maioria das aulas os textos são trabalhados de maneira cristalizada? Será que é possível aprender sem praticar? Com certeza, não. Portanto, opta por abordar “*Infográficos*” por em sua concepção tratar-se de um gênero de excelência, pois circula amplamente em jornais e revistas, impressos/digitais, assim como na televisão, entre outros meios de comunicação. Seu planejamento é bastante curioso, é construído minimamente com palavras e imagens em um layout.

Em seguida, o tópico “*Infografia para jornalista e não jornalistas*” ressalta o valor da leitura e compreensão para que se possa produzir, evidencia a multimodalidade estampada no design, sendo este um recurso importante, símbolo de criatividade em leiaute, gráficos e imagens que foram aperfeiçoando-se ao longo do século XX. Dessa forma, para construir um texto é importante que o enxerguemos como “uma costura entre linguagens e recursos (linguísticos, imagéticos e gráficos)”, através dos recursos utilizados no design se infere o nível de conhecimento/letramento dos estudantes. Por essa razão, é necessário conhecer as ferramentas e ter habilidade para produzir discursos na forma de textos multimodais.

É válido mencionar, que é gritante o número de erros e de não respostas a leitura de gráficos, apontando para um analfabetismo de 90%, sendo, portanto, emergentes eventos de letramentos ligados às tecnologias digitais. Em “*Leitura no Brasil*”, segundo Ribeiro (2016) textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, o mais comum é aparecerem como “complemento” de um texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto. A situação é igual com gráficos, mapas e infográficos. Adiante, é demarcada a situação do Brasil, pois segundo os resultados do INAF, grande parte da população brasileira parece não ter desenvolvido a habilidade de ler, compreender e interpretar mapas e outros tipos de representação gráfica, em sua concepção provavelmente por não compreender a necessidade destes nas práticas sociais.

Assim, Ribeiro (2016) afirma que a escola é a agência principal onde se dá a formação dos conceitos diretamente ligados ao exercício de cidadania. O objetivo é que o leitor consiga atribuir significados as representações, ou seja, entender e interpretar a leitura visual, tendo conhecimento, poderá obter mais informações e especialmente tomar decisões conscientes. Por último, trata sobre “*Leitura de textos visuais e cidadania*” fazendo uma síntese do que sua pesquisa pretendeu demonstrar e retoma todo o dito anteriormente, em que o nível de letramento do leitor brasileiro pode estar associado à mínima relação com a leitura de visualizações de gráficos e infográficos e bem mais com a produção. Por essa razão é perceptível

o descompasso entre a prática na escola e a exposição dos textos multimodais na vida social. Em resumo é preciso ler, buscar aprender e produzir.

No terceiro capítulo – **Leitura com grupos de alunos** – inicia comentando que depois de conhecer um panorama dos estudos sobre visualização, é necessário pensar em um modo de criar situações de aprendizagem que possibilitem o começo dos estudantes na leitura, mas principalmente na produção de textos compostos palavras e imagens. Assim que ela propôs exercícios a estudantes do 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas brasileiras. Tais exercícios simples, no entanto provocadores e desafiadores capazes de despertar tanto nos alunos como também nos professores o planejamento de textos multimodais (aqui fica perceptível como a autora nos inspira a continuar lendo sua obra para descobrir os resultados dessas atividades e também da provável evolução dos alunos que se dispuseram a ampliar seus conhecimentos) aprendendo a refletir antes de escrever para saber o que dizer, de que maneira deveriam se expressar com palavras e imagens e quais ferramentas poderiam utilizar. Esses são alguns questionamentos que a autora faz no início do presente capítulo.

Como subtópico “**Em grupo fazemos mais: Leitura**” Ribeiro reuniu-se com um grupo de 7 alunos do ensino médio de uma escola pública estadual. Inicialmente trabalhou a parte teórica respaldando-se em Dias (2000), Gondim (2002), Kind (2004), logo realizou uma entrevista coletiva e com base no manuseio de revistas com infográficos de diversos tipos discutiu sobre as práticas de letramento e analfabetismo com as quais já haviam tido contato, especialmente aquelas relacionadas à leitura e à produção de visualização de informação. Toda a discussão foi gravada para que depois pudessem transcrevê-la. Foram feitos alguns questionamentos para sondagem do nível de conhecimento e entendimentos dos alunos sobre os infográficos. Em seguida, levaram noticiários de revistas conhecidas dos jovens, como *Isto É* e *SuperInteressante*, mostrando-lhes diversos tipos de textos compostos por palavras e imagens, textos que harmonizavam as duas linguagens.

Assim, se trabalhou com esse grupo de alunos a perspectiva do entender a funcionalidade, identificando as características de cada um dos dois gêneros, para que então tivessem condições de explicar o porquê do uso. Ribeiro ressalta a problemática dos alunos não terem contato com textos que mesclam linguagens, especialmente nas aulas de português e alerta para o forte papel que falta à escola cumprir em relação à formação leitora e à produção do texto multimodal. É necessário aprender a ler textos visuais e verbosuais, dado o alto nível de analfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais.

No quarto capítulo – **Produção de textos com aprendizes** – como primeiro subtítulo “*Produção de textos multimodais*”, foram propostas aos estudantes nove tarefas, onde nenhum dos jovens demonstrou familiaridade com esse tipo de exercício. A proposta de produção de texto visual foi baseada em uma questão encontrada no trabalho de Meira e Pinheiro (2007). As atividades foram: (i) a produção de gráficos

de movimento, parada, movimento; (ii) fluxograma; (iii) produção de ornoogramas; (iv) produção de um trajeto descrito no mapa mental de regiões conhecidas em Belo Horizonte; (v) linha do tempo; (vi) produção de uma breve narrativa (ressalta que foi a atividade em que encontrou maior resistência pelos alunos, pois é necessário saber roteirizar, descrever, rubricar, planejar). As outras três atividades foram as que demandaram a leitura e a descrição que os participantes fossem capazes de fazer sobre gráficos de diferentes formatos. Sendo, portanto, (vii) identificação de um gráfico com barras com muitas variáveis; (viii) descrição e comparação das informações de um gráfico com palavras, imagens e cores; y (ix) descrever um infográfico, atividade mais complexa por tratar de relações, e não de quantidades, onde é necessário prestar atenção nas linhas que interligam as informações e também nas diferentes cores.

Já no tópico “*E onde entrariam os editores de texto digitais*” aborda como os alunos produziram os textos caso dispusessem de computadores e editores de textos digitais. Assim que foram levados para sala de computadores e lá retrabalharam suas ideias e como resultado foi evidenciado que os computadores contribuíram como uma ferramenta diferenciada para produção de textos multimodais, pois neles dispuseram de recursos que não poderiam ser feitos ou terminados manualmente.

No quinto capítulo – **Vamos por partes: leitura** – o objetivo era fazer com que os participantes expressassem em palavras o que compreendessem da leitura dos textos verbovisuais. Tinha-se a ideia que por serem alunos do final do ensino médio poderiam identificar no gráfico: variáveis e inclusive comentar, comparar. E como resultado, apenas dois alunos foram capazes de perceber algumas diferenças, outros construíram de maneira equivocada, não atenderam a qualquer solicitação das tarefas, mantendo o texto visual e verbovisual. Portanto, o resultado foi reflexo das competências que esses estudantes tinham, ainda que não atendessem à atividade pela linguagem escolhida, em suas retextualizações conseguiram expressar, ainda que de maneira vaga, como cada um havia compreendido o que leu. Sendo assim, uma participante optou por representar o gráfico (texto fonte) como uma espécie de lista onde teceu algumas considerações e comparou um último item. Já sobre a atividade (ix), como subtópico “*Infográfico*”, por seu nível de complexidade os alunos apresentaram um grau de dificuldade mais acentuada, as tentativas de retextualizar, remodelar linguagens e semioses foi difícil e complexa, pois era necessário que compreendessem o texto-fonte para produzir um novo texto. Somente dois alunos produziram textos verbais: o primeiro apresentando um texto vago, mas contextualizado; o segundo através de uma lista dos dados conseguidos por meio de leitura. Entretanto, outra aluna produziu um texto que se relacionava com o infográfico, porém, não detalhava nenhum dado dele apresentado; e outro aluno, reproduziu um gráfico de linha sem qualquer relação com o infográfico. Em resumo, ficou evidente que nenhum dos alunos conseguiu atender totalmente a atividade proposta.

No sexto capítulo – **Vamos por partes: escrita** – como resultado da proposta (i), em que os alunos produziram gráficos de movimento, parada e movimento, neste capítulo se discutiu como essa atividade poderia ser interpretada pelos participantes das duas escolas visitadas. Como primeiro subtítulo “*Movimento*” produziram gráficos que representassem algumas situações. Crianças da 5ª série apresentaram gráficos menos “errôneos” segundo o trabalho de Meira e Pinheiro (2007) e bem criativos para a situação movimento, tempo-espço. Já os estudantes do ensino médio das duas escolas visitadas demonstraram grande familiaridade com esse tipo de representação, especialmente pelo uso frequente nos livros de física. No entanto, não se alcançou plenamente a proposta: um fez lembrar o gráfico, mas sem rigor em termos de variáveis ou contextualizações do texto; outro apresentou texto mais crítico, contextualizado e vago; outro ainda foi completamente pitoresco, apresentando personagens e elementos que não estavam presentes no texto-fonte.

Em “*Fluxograma*”, representação bastante comum tanto na mídia quanto em documentos ligados a empresas ou a qualquer situação na qual seja necessário expressar um processo. Os estudantes perceberam através de suas representações uma relação entre tempo e produção em etapas, mas não conseguiram representar em forma de um fluxograma. É destacável a extrema dificuldade com representações. Talvez isso aconteça por tais representações visuais somente serem trabalhadas em aulas de matemáticas e geografia, destaca Ribeiro. Os estudantes, mesmo estando no final da formação básica não conseguiram encontrar a representação que atendesse a atividade proposta. No “*organograma*”, representações bastante comuns em nossa sociedade, em que a hierarquização é uma peça chave, dois alunos representaram através de pirâmides, muito frequentes nos livros de geografia e também história do ensino fundamental ao ensino médio. Entretanto, não atenderam à tarefa proposta, pois o que trazia a atividade era informação qualitativa de que uma função estava subordinada a outra.

Em “*Mapa, trajeto*” era necessário ter precisão para interpretá-lo, pois trazem representações de números, escalas, distâncias, quantidades e podem mostrar a superposição de dados variados. O resultado foi que nenhum dos estudantes pensou em pesquisar um mapa ao executar a tarefa. Então o que se obteve foram desenhos muito precários de alguma possibilidade de mapa e trajeto. Já em “*Linha do tempo*”, a autora comenta que é uma visualização bastante conhecida pelos jovens nos livros didáticos, mas principalmente em redes sociais ou representações presentes na internet; onde se devem organizar elementos de maneira cronológica. Nesse tópico, a autora evidencia a questão da errônea ideia de ensinar os gêneros de maneira cristalizada, engessada, o que gera um pensamento de ensino padronizado, ligado a uma espécie de memorização, onde é esquecida a verdadeira importância dos gêneros, uma vez que, esses são práticas sociais que surgem para resolver problemas, portanto devem ser trabalhados de modo que o

aluno entenda as funcionalidades, quando e porque usar cada um deles. Reforça também que se deve quebrar essa padronização, pois gera interpretações equívocas, leitura unidirecional e limitada.

Entretanto, em “*Narrativa, quadros*”, segundo a autora havia pensado para oferecer uma possibilidade mais livre, propôs uma narrativa, entretanto como já dito anteriormente, houve uma maior resistência por parte dos participantes. É necessário que se entenda o que se diz, para somente assim poder ler, bem como, saber como dizer para poder interpretar. Um aluno apresentou o velho gráfico de linha, outro um fluxograma, outro uma lista de ações dos personagens do conto e outro ainda um gráfico que nada fazia relação com o texto-fonte. Ribeiro, afirma que é preciso enxergar que o que se necessita, aprender a manejar linguagens, saber escolher modos de expressão, bem como, articular o que dizer e como dizer. Mais uma vez, podemos perceber a alerta para os professores trabalharem os textos multimodais em suas aulas, especialmente em português.

No sétimo capítulo – **Uma criança e uma designer profissional** – a autora procurou um jovem estudante nos anos iniciais do ensino fundamental e uma profissional infografista de jornal, formada em design gráfico e fez um comparativo de como produziram textos a partir de outros textos, alterando a modalidade, seguindo a perspectiva de Kress (2003) seria modular de forma diversa de acordo com a ferramenta ou intenção. As atividades dadas a esses dois participantes foram aquelas já trabalhadas com estudantes do ensino médio de duas escolas públicas. Portanto, a sequência de tarefas foi: movimento, fluxograma, organograma, mapa, linha do tempo e narrativa.

Primeiramente sobre a tarefa #1: “Movimento”, aqui ambos apresentaram uma espécie de esboço infográfico bastante figurativo. A tarefa #2: “Fluxograma” se solicitava a retextualização do fluxo de produção um livro, ambos produziram cenários e personagens. A tarefa #3: “Organograma”, nesta produziram esboços bem diferentes: o menino optou por uma noção de hierarquia, não alcançou o fim do organograma, a profissional por sua vez, optou por estruturas de caixas e figuras ovaladas. Logo, ambos apresentaram uma hierarquização bastante próxima, embora com signos diferentes. A tarefa #4: “Mapa”, as dificuldades do menino para compreender e produzir um mapa imaginário sobre espaços que ele não conhecia o impediram de tentar um esboço. Já a profissional que conhecia a cidade produziu um esboço de trajeto razoavelmente semelhante ao traçado real do bairro, o desconhecimento impede a produção. A tarefa #5: “Linha do tempo”, teriam que expressar visualização da biografia da escritora Clarice Lispector. As produções mais uma vez mostraram semelhanças, no entanto o nível de conhecimento implica na produção da atividade.

Em relação à tarefa #6: “Narrativa”: considerada como mais difícil pelos alunos do ensino médio também foi vencida pelos dois participantes finais, o menino e a profissional fizeram esboços da narrativa sobre um assassinato. Ela por ter mais recursos produziu uma história de quatro quadros, mais detalhada e

alguns elementos e infográficos e quadrinhos, já o menino condensou a história em um único quadro. O importante é percebermos que os recursos influenciam na produção, pois quanto mais ferramentas mais opções terá de produção, entretanto independentemente do grau de facilidade todos podem produzir a sua maneira. Além disso, as modulações do desenho alcançam efeitos diferentes, assim as escolhas de cores, imagens, formatos, tamanhos e tipos de fonte são de extrema importância para construção de sentidos e significados. Como afirma a autora, “um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose”.

No oitavo capítulo – **Que mais podemos fazer?** – traz uma retomada de tudo que foi discutido nos capítulos anteriores, contextualizando e justificando suas escolhas e comentando resultados de sua pesquisa. Reafirma a urgência de trabalhar textos multimodais na escola, especialmente nas aulas de português, onde foi constatada uma grande carência, assim refletindo nas dificuldades e desconhecimentos apresentados pelos alunos, reflexo da realidade da educação no nosso país. A autora nos induz a refletir e procura despertar o poder de produção, para isto, é necessário conhecer, entender e planejar. Também é destacado que os critérios e as estratégias são pautados na finalidade que se deseja alcançar, os textos multimodais são múltiplos e dinâmicos, permitem ser modulados de diferentes maneiras.

Deste modo, estamos diante de um universo de possibilidades. A autora nos mostra com abundâncias em exemplos o quão importante é buscar conhecimentos e entender os gêneros e suas funcionalidades para poder produzir textos multimodais, não permitir limitar-se. O texto é de leitura muito agradável e de fácil compreensão. Para finalizar, apresentamos o poema escrito por Aline Faustino, que foi nossa aluna no componente curricular “Ensino-aprendizagem no contexto das tecnologias digitais”, em 2018.1, no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba. Durante o período em que discutíamos o tema da Pedagogia dos Multiletramentos e dos textos multimodais, tivemos um seminário a respeito do livro alvo dessa resenha e, durante a aula, nasceu essa expressão artística que sintetiza o conteúdo do livro:

Sobre retextualização
O livro inicia
Com a sugestão
De Engenharia
Fazendo transcrição
A turma faria.

Ana Elisa traz
Retextualizar e Reescrever
Ela vai diferenciar
E vamos entender
Algo que não é fácil
Para aprender.

Porque entender
A infografia
É o segundo capítulo
Que Elisa trazia
Texto multimodal
Não se teria

Seria infografia?
Se não é o gráfico,
O que seria?
Imagem e cartográfico
Também se inseria
Mapas da Oceania.

Leitura com alunos
Em grupo farão
É o 3º capítulo
Com contextualização
Da sua pesquisa
Faz a menção.

Pelos aprendizes
Começou a produção
No 4º capítulo
Deu a sugestão
Alguns exemplos
9 somarão

Fazendo os detalhes
Escrita e Leitura
Parte da pesquisa
Sua vestidura
Analisa os resultados
E expõem as figuras.

A prova dos 9
É uma comparação
A criança traz
A sua concepção
E melhor se sai
Na avaliação

Na conclusão
Tem o mais
Que podemos fazer
O livro traz
O céu é o limite
Nós vamos atrás!

Uma das grandes contribuições do livro está explicitada em fundamentar a importância dos textos multimodais, de entender e interpretar a leitura visual. Um segundo ponto positivo é que se repensa as condições do texto em diferentes ambientes, nos faz enxergar essa pluralidade de produções de textos e como adaptá-los para novos ambientes, transformando modalidades. Uma terceira contribuição é a conscientização da necessidade de trabalhar esses textos na escola, criando situações de aprendizagem que induz a leitura e produção de textos com palavras e imagens. Alerta também ao nível de letramento e analfabetismo na educação brasileira e enfatiza o papel fundamental da escola na construção de leitores críticos, além de demarcar também a necessidade das práticas sociais. O livro é recomendado a todos que queiram aprender linguagens, ampliar conhecimentos, ler e produzir textos multimodais.