

# **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NAS SERIES INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO DADO AOS GÊNEROS MULTIMODAIS**

Silvio Profirio da Silva

*Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu – FACIG, E-mail: [profirio.silvio@bol.com.br](mailto:profirio.silvio@bol.com.br)*

**RESUMO:** Nos últimos anos, a temática do ensino da leitura vem recebendo bastante notoriedade. Uma ampla quantidade de discussões acadêmicas acerca do trabalho didático do ensino da leitura na Educação Básica vem, continuamente, sendo publicadas. Neste ano, a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz orientações direcionadas ao trabalho didático do ensino de língua materna, bem como ao ensino da leitura. Este estudo tem por objetivo geral conhecer as orientações da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa - BNCC para o ensino da leitura. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) identificar as orientações da BNCC para a abordagem da diversidade textual; (II) perceber as orientações da BNCC para a abordagem dos gêneros multimodais. Para isso, ancoramo-nos na pesquisa documental, bem como na revisão bibliográfica e na análise qualitativa do corpus. Os resultados demonstram que a BNCC orienta a realização de atividades de leitura amparadas na diversidade de gêneros discursivos (literários, não literários, escritos e multimodais). Tais atividades devem envolver um trabalho de familiarização com as características sociocomunicativas dos gêneros. Além disso, a BNCC sugere a efetivação de situações didáticas de leitura, envolvendo os gêneros multimodais, bem como a exploração dos elementos semióticos presentes na sua materialidade, o que perpassa todos os anos das series iniciais do Ensino Fundamental. Logo, com base na BNCC, o trabalho didático do ensino da leitura deve acontecer mediante a diversidade textual, oportunizando ao aluno a habilidade de dominar e, por conseguinte, de usar os gêneros do discurso nas tramas cotidianas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular, leitura, orientações, atividades didáticas.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a temática do ensino da leitura vem recebendo bastante notoriedade. Uma ampla quantidade de discussões acerca do trabalho didático do ensino da leitura na Educação Básica vem, continuamente, sendo publicadas. Tais discussões são oriundas de

diversos campos de investigação. Arelado a isso, desde a década de 1990, distintos documentos oficiais vêm sendo publicados, objetivando fomentar sugestões e propostas direcionadas ao trabalho didático do ensino da leitura no contexto escolar.

Na ótica de Mendonça (2005), hoje, o ensino de língua materna está alicerçado na perspectiva do sociointeracionismo. Diante dessa perspectiva teórica, o trabalho pedagógico não foca apenas na abordagem dos compêndios gramaticais, assim como na classificação de morfossintática. Hoje, o ensino de língua materna prima pela prática da interlocução entre os sujeitos, bem como pela reflexão e pelo uso. A língua não é mais tida como um elemento invariável, mas, sim, como atividade social e com um funcional complexo. Tal funcionamento é reflexo de distintos elementos, entre eles, aspectos sociocognitivos. Essas novas perspectivas vêm, nos últimos anos, fomentando uma vasta quantidade de modificações no ensino de língua materna em todas as etapas da Educação Básica. Uma delas é, justamente, o declínio da ênfase na abordagem morfossintática.

Diante do lastro sociointeracionista, a materialização da língua acontece nas situações comunicativas de uso, isto é, nas práticas interativas do dia a dia. Sua materialização acontece por intermédio dos gêneros do discurso, conforme sinaliza Mendonça (2005). É nesse contexto que tem início a perspectiva do ensino de língua materna, a partir dos gêneros do discurso como objetos de ensino.

Na visão de Santos (2007), o trabalho didático do ensino de língua materna deve fomentar situações de aprendizagem próximas das situações comunicativas que acontecem no dia a dia. Diante dessa acepção, as situações de aprendizagem de língua materna devem oportunizar o contato dos alunos com distintos gêneros do discurso, possibilitando que eles alcancem o domínio efetivo desses gêneros.

O importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com esses diferentes textos e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. De forma geral, a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados exemplares de textos (SANTOS, 2007, p. 19).

Desse modo, as situações de aprendizagem trazidas pela escola devem ter sentido equivalente aos usos reais da língua materializados nas tramas cotidianas. Para isso, os gêneros passam a ser tidos como objetos de ensino. Tal postura objetiva propiciar que os alunos consigam se utilizar dos gêneros nas práticas do dia a dia.

Nessa conjectura, o trabalho didático do ensino de língua, bem como da leitura e da produção de texto devem ter os gêneros como ferramentas de aprendizagem. As rotinas educacionais devem, então, viabilizar o acesso dos alunos aos gêneros, acarretando o processo de apropriação. Espera-se, assim, que os alunos conheçam os gêneros nas rotinas educacionais, o que vai possibilitar que eles consigam utilizá-los nas tramas cotidianas.

Em se tratando do trabalho didático do ensino da leitura, nos últimos anos, os gêneros multimodais têm recebido bastante notoriedade. No dizer de Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014), os gêneros multimodais são originados, por intermédio do entrelaçamento de distintos modos semióticos, a saber, letras, palavras, aspectos visuais, imagens, ilustrações, cores, linhas, sons, tamanhos etc. Quando o gênero traz à tona a junção demais de um desses modos semióticos, ele é conceituado como multimodal. Dessa maneira, os gêneros multimodais fomentam a mobilização de distintas semioses. Tal mobilização visa alavancar determinados efeitos de sentido.

Neste ano, a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz orientações direcionadas ao trabalho didático do ensino de língua materna, bem como ao ensino da leitura, da produção de texto escrito, da produção de texto oral e da análise linguística.

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo geral conhecer as orientações da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa - BNCC para o ensino da leitura. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) identificar as orientações da BNCC para a abordagem da diversidade textual nas atividades de leitura; (II) perceber as orientações da BNCC para a abordagem dos gêneros multimodais nas atividades de leitura.

Acreditamos que a realização deste estudo pode contribuir, para a formação inicial, assim como para a formação continuada de professores atuantes na Educação Básica. Acreditamos, então, que este estudo pode contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas equivalentes às orientações de distintos documentos oficiais.

## **LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: ALGUNS APONTAMENTOS**

No dizer de Albuquerque (2006), desde meados da década de 1980, um amplo quantitativo de propostas construtivistas e sociointeracionistas vêm, continuamente, sendo divulgadas. Tais propostas procedem de distintas abordagens teóricas dos estudos da linguagem, tais como: Análise do Discurso, Linguística de Texto, Pragmática, Sociolinguística etc. Diante dos arcabouços teóricos postos por essas abordagens, a leitura assume um viés interacionista. Isso que dizer que a leitura assume a perspectiva de atividade de interação entre

autor e leitor, sob a mediação do texto. Na perspectiva interacionista, a leitura é tida como prática social.

Em face da disseminação das teorias da Linguística Textual, hoje, a leitura é tida como atividade de produção de sentido. Tal atividade procede do entrelaçamento de distintos saberes e ações relativas à cognição dos leitores. Isto é, a compreensão de textos é proveniente da combinação de saberes linguísticos, saberes de mundo e saberes textuais, bem como da mobilização de distintas estratégias cognitivas e metacognitivas (KOCH & ELIAS, 2006).

Para Bicalho (2014), a leitura traz à tona o entrelaçamento de elementos cognitivos e sociais. De um lado, com o propósito de compreender textos, os leitores efetuam distintas práticas metalinguísticas, a saber, a comparação, a inferência, as hipóteses, as paráfrases, as sínteses etc. Tais práticas recebem a denominação de estratégias cognitivas e metacognitivas. Por outro lado, a leitura também dissemina elementos sociais, uma vez que viabiliza a efetivação da interação entre autor e leitor, através da mediação do texto.

Segundo Da mata (2014), a leitura é uma habilidade linguística consideravelmente mobilizada nas rotinas do dia a dia. No decorrer do dia, constantemente, os sujeitos lançam mão da leitura em distintas situações de uso, recorrendo, para tal, a distintos gêneros do discurso. Partindo desse pressuposto, hoje, o objeto de ensino da leitura é formar leitores proficientes. Estes, por sua vez, devem conseguir atribuir sentido aos textos, recorrendo, para tanto, aos seus distintos saberes (linguísticos, sociais, textuais etc.). Em outras palavras, o leitor proficiente consegue mobilizar diversos saberes, combinando-os com os enunciados materializados no texto.

Em face da disseminação dessas propostas construtivistas e interacionistas, o trabalho didático do ensino da leitura passou a transcender a decodificação de conteúdos e de informações deflagrados na superfície dos textos. Nesse sentido, hoje, a escola tem a incumbência de formar leitores competentes e proficientes. Esse processo de formação não acontece do nada. Pelo contrário, é necessária a efetivação de um trabalho didático planejado, envolvendo a materialização de distintas situações de uso, bem como o envolvimento de distintos gêneros discursivos e a exploração das suas características sociocomunicativas. Esse trabalho deve almejar sempre o desenvolvimento do letramento e dos multiletramentos dos alunos.

## **O TRABALHO DIDÁTICO DO ENSINO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE DISCURSIVA**



Na ótica de Costa Val (2004), durante um amplo quantitativo temporal, a noção de texto esteve intrinsecamente vinculada aos suportes escritos, sendo marcados por enunciados claros e objetivos. Em face da disseminação dos estudos da linguagem e semióticos, a noção de texto assumiu o status de produção linguística efetivada mediante a escrita ou a fala, sendo marcada pela construção de sentido dentre de uma determinada situação comunicativa de uso.

Há algum tempo, entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam “claros e objetivos”. Já não se pensa mais assim. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “tê” (COSTA VAL, 2004, p. 1).

Por outro lado, a noção de texto vem incorporando outros elementos, tais como: a imagem e um amplo contingente de arranjos visuais. Na visão de Moraes (2007), diante da propalação dos postulados da linguagem, a composição do texto vem sendo constituída por elementos, que vão além da escrita alfabética. Com o alastramento das tecnologias computacionais e digitais, a imagem e os arranjos visuais vêm sendo agregados à palavra. Com isso, a composição textual vem sendo resultante do entrelaçamento entre a escrita e a imagem.

Através dos anos, os estudos da linguagem transpassaram o limite da palavra como única forma de construção dos textos. As imagens adquiriram um papel de destaque após os avanços da tecnologia e integraram-se às palavras de forma indissociável. Cada vez mais, os textos são compostos não apenas por palavras, mas também por imagens, estas responsáveis por sintetizar informações e transmiti-las rapidamente. Essa integração entre palavras, imagens e demais semioses nos textos (MORAES, 2007, p. 01).

No dizer de Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014), a multimodalidade discursiva consiste em um elemento presente na constituição dos gêneros discursivos. A materialização dos gêneros é resultante do enlaçamento de diversos modos semióticos ou semioses, a saber, palavras, cores, ângulos, fontes, linhas, sons, tamanhos, tipografias etc. O enlaçamento de diferentes semioses tem a função sociocomunicativa de alavancar um determinado efeito de sentido dos interlocutores.

Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (DIONÍSIO, VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 42).

Sendo assim, os gêneros multimodais provêm do entrelaçamento de diversos modos semióticos ou semioses, o que resulta em distintos arranjos visuais. Tais arranjos materializam a intenção comunicativa do produtor do texto.

O trabalho com os gêneros multimodais está intrinsecamente vinculado ao letramento e aos multiletramentos. Consoante Mendonça (2005), o letramento pode ser conceituado como a usabilidade da escrita nas tramas cotidianas. Diante dessa acepção, o letramento consiste nos usos, que os sujeitos realizam da escrita dentro dos diferentes contextos socioculturais.

“Letramento” é um termo relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos, e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais. Tais práticas de letramento sempre existiram nas sociedades letradas, ou seja, nas sociedades que fazem uso da escrita. É preciso, portanto, atentar para o fato de que o conceito de letramento, como prática social de uso da escrita (MENDONÇA, 2005, p. 46).

Assim, o letramento é materializado nas práticas corriqueiras, por intermédio das quais os sujeitos fazem uso da leitura e da escrita. Esses usos são extremamente necessários nas sociedades letradas. Já os multiletramentos, segundo Dionísio (2011), consistem na habilidade de produzir efeitos de sentido, bem como na habilidade de produzir mensagens procedentes de diferentes modalidades da linguagem ou modos semióticos. Tal postura está consonância como Rojo (2014). Para esta última, os multiletramentos consistem na habilidade de lidar (compreensão e produção de textos), através de diferentes semioses, a saber, "signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala)" (p. 1).

Diante do exposto até o presente momento, o trabalho didático do ensino da leitura deve compreender dos distintos gêneros discursivos propalados nas tramas cotidianas (literário e não literários, bem como escritos, orais e multimodais). O desenvolvimento de um trabalho didático envolvendo a diversidade de gêneros discursivos visa sempre potencializar os graus de letramento e de multiletramentos dos alunos.

Dessa maneira, o processo de formação de leitores na escola deve almejar potencializar a habilidades leitoras dos alunos, em prol da compreensão de diferentes modalidades da linguagem. O objetivo disso é preparar os alunos, dentro do contexto escolar, para lidar com distintas semioses disseminadas na sociedade de modo crítico e autônomo (STREET, 2014). Logo, a escola tem como atribuição formar leitores competentes e proficientes.

## **METODOLOGIA**

Este estudo está alicerçado no âmbito da pesquisa documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental é respaldada pelo contato do pesquisador com distintas fontes (leiam-se documentos), sejam elas originadas na contemporaneidade ou no passado. Esses documentos são autênticos, assim como desprovidos de procedimentos de análise, constituindo-se como documentos primários.

Diante desse quadro, na pesquisa documental, as fontes (ou documentos) constituem o corpus de análise, os quais serão levados a procedimentos analíticos, almejando, alavancar resultados. Partindo desse pressuposto, o corpus de análise deste estudo é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), cujo objetivo é conhecer as orientações direcionadas ao ensino da leitura nas series iniciais. Para concretização do referido objetivo, recorreremos à revisão bibliográfica e à análise qualitativa do corpus.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados demonstram que a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa - BNCC (BRASIL, 2018) sugere a efetivação de situações didáticas de leitura com foco na diversidade de gêneros discursivos, efetivando um processo de abordagem e de reflexão em face das características e da função sociocomunicativa dos gêneros. Essa orientação perpassa todos os anos da series iniciais do Ensino Fundamental.

As orientações voltadas ao 1º Ano do Ensino Fundamental primam, inicialmente, pela abordagem dos movimentos retóricos da leitura. Em outras palavras, estimular a percepção dos alunos diante dos movimentos da esquerda para direita, bem como da parte superior para a parte inferior do texto.

Em seguida, as orientações voltadas ao 1º Ano focam na realização de atividades de leitura coletivas, sob a mediação do docente. Um ponto bastante relevante é que tal orientação já envolve a diversidade de gêneros discursivos (quadradas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas

etc.), assim como a exploração das características sociocomunicativas (finalidade comunicativa, conteúdo temático e forma composicional). Ou seja, não se trata apenas de trabalhar a leitura coletiva dos enunciados, mas também a realização de um trabalho envolvendo as particularidades dos gêneros.

Ainda no 1º Ano, as orientações primam pela efetivação da fluência em leitura dos alunos, bem como pela ampliação da seleção lexical dos alunos. Com isso, o referido documento sugere a realização de atividades de leitura com foco na decodificação de palavras, sendo tal prática mediada pelo docente. Esse trabalho deve ser realizado mediante os subsídios dos gêneros discursivos (impressos ou digitais). Tal orientação já traz à tona a questão dos multiletramentos.

No 2º Ano do Ensino Fundamental, as orientações da BNCC ampliam as sugestões de gêneros a subsidiarem as atividades de leitura. Nessas sugestões, constam gêneros escritos e multimodais, tais como: avisos, agendas, calendários, cartazes, convites, listagens, regulamentos, anúncios publicitários, anúncios de conscientização social, etc. As sugestões postas por esse documento oficial englobam a exploração e a reflexão acerca das características sociocomunicativas dos gêneros do discurso, inclusive, sobre o suporte (impresso, digital etc.).

As orientações voltadas ao 3º Ano do Ensino Fundamental focam na efetivação de práticas de leitura e de escuta, sugerindo propostas de atividades de leitura coletivas e individuais. No 3º Ano do Ensino Fundamental, acontece uma ampliação ainda maior do contingente de gêneros discursivos, assim como ampliação da complexidade das orientações. São propostos distintos gêneros, como, por exemplo: gêneros injuntivos (receitas, instruções, etc.), gêneros pessoais (cartas, diários, etc.), gêneros argumentativos (cartas do leitor, cartas de reclamação, etc.), gêneros jornalísticos (notícias, reportagens, etc.). Assim como nos anos anteriores, é sugerida a exploração das características sociocomunicativas dos gêneros. Um aspecto bastante inovador é que, no ao 3º Ano, o documento em questão traz à tona orientações voltadas à exploração dos elementos multimodais e semióticos, a saber, cores, formatos, tamanho das fontes etc.

No 4º Ano do Ensino Fundamental, os gêneros propostos são relacionados com as demandas e com as necessidades cotidianas, tais como: carta (pessoal e reclamação), boletos, carnês, faturas etc. O trabalho com esses gêneros discursivos deve abranger a exploração das particularidades e das especificidades deles. O objetivo disso é fazer com que os alunos tenham acesso a esses gêneros que fazem parte do cotidiano, conhecendo suas características e dados presentes em sua organização textual.



No 5º Ano do Ensino Fundamental, são sugeridas atividades de leitura mediante gêneros discursivos voltados ao entretenimento, como é o caso de: regras de jogos, anedotas, cartuns, piadas etc. Ainda no 5º Ano, a BNCC sugere atividades subsidiadas por gêneros difundidos nas mídias e nas redes sociais, como, por exemplo: notícias e reportagens. As orientações englobam a exploração das características sociocomunicativas desses gêneros.

A BNCC traz à tona orientações comuns voltadas ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano. Uma delas é a realização de atividades de leitura subsidiadas por gêneros da esfera literária. São exemplos disso: contos, contos de assombração, crônicas, poemas etc. O trabalho com tais gêneros deve abarcar a exploração das particularidades e das especificidades desses gêneros, assim como seus recursos linguísticos e discursivos, tais como: jogos de palavras, rimas, sonoridade etc.

Ainda nas orientações comuns direcionadas ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano, a BNCC sugere a exploração de distintas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como, por exemplo, exploração dos conhecimentos prévios, antecipação, dedução, hipótese, pressuposição etc. Tais orientações sugerem, ainda, a exploração das pistas textuais, bem como a exploração de informações explícitas e implícitas deflagradas nos textos.

Por fim, as orientações comuns ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano sugerem a realização de atividades didáticas alicerçadas nos gêneros multimodais. Tais atividades devem abranger a exploração dos elementos multimodais e semióticos presentes na materialidade dos gêneros, bem como a exploração dos efeitos de sentidos alavancados por determinados arranjos visuais. Essa última sugestão deve envolver tantos os gêneros não literários, quanto os literários.

Diante do exposto, percebemos que a BNCC orienta a realização de atividades de leitura amparadas na diversidade de gêneros discursivos (literários, não literários, escritos e multimodais). Tais atividades devem envolver um trabalho de familiarização com as características sociocomunicativas dos gêneros. Ou seja, não se trata apenas de trabalhar a compreensão e a interpretação dos enunciados, como também trabalhar a reflexão dos alunos face a função sociocomunicativa dos gêneros, seu plano temático, sua organização composicional, seu estilo verbal e seu suporte. As atividades de leitura devem, então, propiciar um trabalho de familiarização e reflexão sobre o funcionamento dos gêneros do discurso, conforme preconizam Santos, Mendonça & Cavalcante (2007).

Outro aspecto percebido é que a BNCC sugere a efetivação de situações didáticas de leitura, envolvendo os gêneros multimodais, bem como a exploração dos elementos semióticos presentes na sua materialidade. Inclusive, é uma orientação que perpassa todos os anos das series iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, o documento em questão sugere a

realização de atividades de leitura alicerçadas nos gêneros multimodais e em distintas semioses, bem como em diferentes mídias sociais e suportes digitais. Isso, conseqüentemente, amplia os graus de letramento e de multiletramentos dos alunos.

O referido documento propõe, assim, que as atividades de leitura realizadas dentro do contexto escolar viabilizem o contato dos alunos com distintos gêneros propagados nas tramas cotidianas. Isso está em sintonia com Santos (2007),

**É preciso que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos. Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se, então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes textos tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia** (SANTOS, 2007, p. 19, grifos nossos).

Dessa maneira, o trabalho didático do ensino da leitura deve acontecer mediante a diversidade textual, oportunizando ao aluno a habilidade de dominar e, por conseguinte, de usar os gêneros do discurso nas tramas cotidianas.

## CONCLUSÕES

Em termos de considerações finais, podemos ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC orienta a promoção de um trabalho didático do ensino da leitura calcado na diversidade de gêneros discursivos (gêneros literários, não literários, escritos e multimodais), bem como a diversificação das situações didáticas de ensino da leitura, isto é, a efetivação situações reais de comunicação dentro das rotinas educacionais. Nesse âmbito, as atividades de leitura devem viabilizar a reflexão dos alunos em torno das particularidades e das especificidades dos gêneros do discurso, como propõem Santos (2007), Santos, Mendonça & Cavalcante (2007).

Entre o leque de orientações, a BNCC sugere a inserção dos gêneros multimodais no trabalho didático do ensino da leitura com objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como para o processo de familiarização dos alunos com as distintas semioses e suportes (DIONÍSIO, VASCONCELOS & SOUZA, 2014). Isso, por conseguinte, contribui para a ampliação dos graus de letramentos e de multiletramentos dos alunos, bem como para a ampliação da sua autonomia e proficiência na leitura.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BICALHO, D. C.. **Habilidades linguísticas.** Glossário: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, Faculdade de Educação - UFMG, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas.>

Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf). Acesso em: 06 ago. 2018.

COSTA VAL, M. G. F.. **Texto, Textualidade e Textualização.** Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação Língua Portuguesa, UNESP - São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

DA MATA, M. A.. **Leitor Proficiente.** Glossário: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, Faculdade de Educação - UFMG, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 15 ago. 2018.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-151.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V.. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDONÇA, M. R. S.. Gêneros: por onde anda o letramento?. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 37-56.

MORAES, A. S.. Pôster Acadêmico: um evento multimodal. **Ao Pé da Letra**, v. 09, p. 1, 2007.

ROJO, R.. **Textos Multimodais**. Glossário: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, Faculdade de Educação - UFMG, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>.

Acesso em: 01 ago. 2018.

SANTOS, C. F.. O Ensino da Língua Escrita na Escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STREET, B. V.. **Multimodalidade**. Glossário: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, Faculdade de Educação - UFMG, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso

em: 28 ago. 2018.