UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UPE

CHARGE: LEITURA MULTIMODAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA TURMA DO 8º ANO

MARCELA MARINHO LIMA DE MACEDO

GARANHUNS/PE

2016

MARCELA MARINHO LIMA DE MACEDO

CHARGE: LEITURA MULTIMODAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA TURMA DO 8º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Dra. Rossana Ramos Hens

GARANHUNS/PE

2016

MARCELA MARINHO LIMA DE MACEDO

CHARGE: LEITURA MULTIMODAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA TURMA DE 8º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 08/11/2016.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Presidente/orientadora

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro (UNIVASF)
Examinador

Prof. Dr. Gustavo da Silveira Amorim (IFPE/UPE)
Examinador

Marcela Marinho Lima de Macedo
Aluna

Garanhuns – PE
2016

À minha família, pelo apoio e carinho recebido durante toda minha vida. Exemplos de perseverança, serenidade e respeito. Meus ícones de sabedoria e discernimento. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu esposo, Israel Macedo, por todo amor, carinho, compreensão, atenção e companheirismo dedicados a mim durante todo período da nossa convivência. Sem você ao meu lado, certamente eu não conseguiria.

Aos meus anjos, Maria Lívia, João Matheus e Isabelle, que mesmo na ausência, me deram força para ir frente mesmo quando a saudade consumia. Como diria André Guirronda, aqueles que amamos não se ausentam, se traduzem em eternidade e saudades. A vocês, meus amores, todo o meu carinho, amor e saudades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pelas promessas cumpridas e pelos acalentos nas horas de dificuldade.

Aos professores e a todos os envolvidos no PROFLETRAS, pelo brilhante trabalho exercido nas aulas nos orientando e dando o melhor de si para nossa formação acadêmica.

Aos professores Maria Clara Catanho e Robson Santos, por me apresentarem um mundo novo cheio de descobertas e possibilidades através de seus valiosos ensinamentos. A vocês todo o meu carinho, respeito e reconhecimento.

Á professora Rossana Hens, pelas valiosas orientações durante o processo de construção deste trabalho.

Aos meus queridos alunos e a gestão do Colégio Cônego João Rodrigues, pelo companheirismo, compreensão e colaboração durante o processo de construção desse trabalho, afinal, o trabalho não teria sentido sem vocês.

Aos colegas Adelmo, Daniel, Cláudia, Kelly e Fernanda, pelo companheirismo em todos os momentos, compartilhando alegrias, inquietações, descobertas e novos conhecimentos. As amizades construídas serão eternas.

Ao amigo de todas as horas, Diógenes Valença, que me incentivou a alçar novos voos sempre me encorajando em todos os momentos. Amigos são anjos que deus coloca em nossas vidas, irmãos que escolhemos para compartilhar os bons e maus momentos. Obrigada por tudo, meu grande amigo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a leitura multimodal (DIONÍSIO, 2014) na perspectiva da construção de sentidos perante o texto imagético através do gênero *charge* em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a discussão é pautada teoricamente no interacionismo sociodiscursivo (MACHADO, 2005) e em uma ação interventiva, em que se desenvolveram oficinas pedagógicas visando analisar e promover a ampliação da capacidade leitora dos alunos em relação aos textos multimodais – *charges*. Ao longo do texto, mostramos a importância da leitura como um processo de interação (KOCH & ELIAS, 2014; KLEIMAN, 2013) mediante a utilização de textos multimodais tendo em vista a construção de sentido com ênfase no gênero *charge*. O gênero *charge* (MOUCO, 2007) traz consigo uma carga semântica bastante densa que gera informação, opinião, reflexão e, consequentemente, criticidade. Do ponto de vista metodológico, nossa intervenção tem início com a realização de uma sondagem – apresentação e leitura de uma charge – com o intuito de investigar o conhecimento do grupo sobre esse gênero. O resultado mostrou que a maioria dos alunos não era familiarizada com o gênero, o que pudemos analisar com estranheza, tendo em vista o nível de escolarização do grupo – 8º ano. Na sequência, realizamos oficinas pedagógicas com o propósito de ampliar o interesse e familiarização dos alunos com a charge. As oficinas foram desenvolvidas entre os meses de março e agosto de 2016, período de Olimpíadas e de momentos políticos significantes para o país, o que nos fez direcionar a escolha das temáticas das *charges*. Nosso *corpus* foi composto de 10 *charges* que foram lidas e analisadas ao longo do percurso metodológico. Empreendemos ainda atividades de produção do gênero em questão, material que culminou a trajetória dessa pesquisa. Os resultados obtidos apontam para a ideia de que a escola deve preparar-se mais para o trabalho com a leitura multimodal, pois ela está cada vez mais presente na sociedade fazendo parte do cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura multimodal, charge, gêneros textuais, oficinas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper deals with the multimodal reading (DIONÍSIO, 2014) in view of the construction of meaning face the imagistic text using the cartoon genre in a class of 8th grade of elementary school. Therefore, the increasing discussion is guided in sociodiscursivo interactionism (MACHADO, 2005) by interventional action through workshops aimed at analyzing and through educational research, promote the expansion of the reading capacity of the submission of multimodal texts - charges. For the poll, we selected a charge for multimodal reading, which showed that the reading capacity of students in relation to multimodal texts of the genre in question was inconsistent. Throughout the text, we show the importance of reading as a process of interaction (KOCH & ELIAS, 2014; KLEIMAN, 2013) by using multimodal texts with a view to construction of meaning with emphasis on gender charge. We observed during the methodological approach that without the drive prior knowledge and use of cognitive strategies, the interpretation of the reader tends to fail. In sequence, we present the path of educational workshops and that these have been developed between the months of March and August 2016, during the Olympics and significant political moments for the country, thus directing the choice of the theme of the cartoons. Therefore, our corpus was composed of 10 charges. Gender charge (MOUCO, 2007) brings a rich semantic load that generates information, o pinion, reflection and, consequently, criticality, and in this perspective, we see that the school should prepare more to work with multi-modal reading, for it is increasingly present in society as part of students' everyday lives.

Keywords: Multimodal reading, cha rge, textual genres, pedagogical workshops.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ESP – English for Specific Porpouse

ERG – Estudos Retóricos de Gênero

LSF – Linguística Sistêmico Funcional

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Início das oficinas através da sondagem de conhecimentos a cerca do gênero "Charge" (p. 72)

Figura 2: Primeiro texto produzido pelo aluno LJ em 10/03 (p. 74)

Figura 03: Primeiro texto elaborado pelo aluno ES em 10/03 (p.75)

Figura 04: Primeiro texto elaborado pelo aluno PR em 10/03 (p.75)

Figura 5: construção oral e coletiva de uma charge (p.77)

Figura 6: Estudantes realizando a leitura multimodal das charges (p.82)

Figura 7: construção do sentido através da leitura da charge. (p.86)

Figura 8: apresentação da charge encerrando a segunda oficina. (p.89)

Figura 9: produção de texto envolvendo a compreensão da charge em estudo. (p.91)

Figura 10: Segundo texto elaborado pelo aluno ES em 20/04 (p.92)

Figura 11: Segundo texto elaborado pelo aluno PR em 20/04 (p.93)

Figura 12: Segundo texto elaborado pelo aluno LJ em 20/04 (p.94)

Figura 13: Produzindo charges (p.96)

Quadro 1: Plano de ação das oficinas pedagógicas (p. 68)

LISTA DE CHARGES

Charge 01 – Charge usada da prova SAEPE 2013 (p.61)

Charge 02 – Charge retirada do livro didático "História, Sociedade e Cidadania" (p.62)

Charge 03 – Charge retirada do livro "Jornadas.port" (p.64)

Charge 04 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada para efeitos de sondagem (p.73)

Charge 05 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada na segunda etapa das oficinas pedagógicas (p.79)

Charge 06 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada na segunda etapa das oficinas pedagógicas (p.81)

Charge 07 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada na segunda etapa das oficinas pedagógicas (p.83)

Charge 08 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada na segunda etapa das oficinas pedagógicas (p.84)

Charge 09 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada na segunda etapa das oficinas pedagógicas (p.87)

Charge 10 – Charge retirada do *Google* imagem utilizada como proposta de leitura multimodal e produção textual (p.90)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
CAPÍTULO I: Leitura como processo de interação 16
1.1 A leitura como ato interativo 16
1.2 A leitura imagética 23
1.3 Ensino de leitura 27
CAPÍTULO II: Gêneros multimodais e a construção de sentido 31
2.1 Multimodalidade e multiletramentos 31
2.2 A Semiótica 35
2.3 Princípios da interpretabilidade 36
2.4 A construção de sentido 39
CAPÍTULO III: Gêneros textuais e sociointeracionismo 44
3.1 O estudo do gênero 44
3.1.1 Tendências teórico-metodológicas para o ensino de gêneros 45
3.2 O sociointeracionismo 49
3.3 O gênero "Charge" 52
CAPÍTULO IV: Descrição do percurso metodológico e análise dos dados 57
4.1 Panorama inicial 57
4.2 Efetivando as oficinas pedagógicas/ oficinas de produção textual 62
CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88
ANEXOS 93

INTRODUÇÃO

A leitura é algo que está em frequente discussão, cada vez mais no sentido de ser compreendida não como uma simples decodificação das formas da língua, mas como o resultado da interação entre leitor, texto e contexto, ou seja, uma junção de fatores que envolvem aspectos cognitivos e práticas sociais.

Consoante Jolibert (1994, p.15),

> Ler é atribuir sentido a algo escrito "diretamente", isto é, sem passar pelo intermédio nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba ou palavra por palavra); nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).

Desse modo, a noção de leitura na atualidade não se limita a decodificação de códigos de algo pronto e acabado, mas sim, visa à compreensão com base no sentido caracterizado pela construção do significado do texto. Isto implica dizer que, como afirma Micotti (2009, p. 95), "é preciso formar o leitor ativo, que busca o sentido no texto, antagônico ao leitor passivo que se fixa apenas em sua decodificação".

No dizer de Jolibert (1994), a leitura deve apresentar sentidos para o leitor fazendo-o construir conceitos e não meras repetições que não resultam em reflexões e nem na construção de um aprendizado que ultrapasse os muros da escola em contextos extraescolares. Em um momento de leitura, o reconhecimento do código linguístico torna-se insuficiente para que haja a compreensão do texto. Koch & Elias (2014, p. 11) argumentam que "A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo".

Concordando com as considerações de Dionísio (2011), a construção do texto surge por meio do código verbal, mas também abarca diversos elementos semiótico-discursivos e, conseguintemente, uma gama de arranjos semióticos que remetem ao plano visual. Destaca-se, assim, a importância dos elementos visuais orquestrados na sua composição contribuindo para a construção de novos significados para o texto.

As demandas sociais da atualidade que envolvem o ato da leitura exigem cada vez mais dos sujeitos uma perspectiva avançada de letramento que permita a adequação das mais variadas linguagens no contexto educacional trazendo a imagem como aliada para a construção linguística do texto. Dionísio (2011) ressalta que a multimodalidade consiste nas

mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, traços tipográficos, disposição da grafia, negritos, sublinhados, gestos, padrões de entonação, sons, símbolos entre outros, formando um todo repleto de significados.

Desta forma, a abordagem da multimodalidade[1] nas aulas de Língua Portuguesa contribui de maneira contundente para a elaboração de significados por parte do leitor através da junção de cores, imagens, letras e de toda superfície visual do texto contribuindo para a produção de efeito de sentido mediante o ato da leitura.

Tratando-se de um gênero mais utilizado na esfera jornalística, a charge[2], gênero sincrético, envolve mais de uma manifestação de linguagem sendo voltada para um contexto sócio histórico que dialoga com o leitor, que por sua vez, deve levar em consideração os constructos semióticos para a compreensão e construção de sentidos.

Seguindo este viés, a apreciação estética das imagens é imprescindível para a construção de sentido da charge enquanto gênero discursivo, pois o campo visual é determinante na identificação dos significados, descortinando a intencionalidade do autor que, geralmente, produz uma crítica seguida de ironia direcionada a uma determinada situação do contexto em pauta. Sendo assim, a realização da leitura e compreensão do gênero charge em uma perspectiva multimodal remete à necessidade da construção de sentidos mediante a compreensão do texto imagético, enfatizando as discussões acerca da multimodalidade. Em nossa pesquisa, ainda que com as limitações impostas por sua dimensão, pudemos observar que a escola ainda não demonstra preparação para o trabalho voltado para a leitura multimodal, ressaltando que este tipo de leitura deve, certamente, fazer parte do cotidiano do estudante.

As atividades sociais contemporâneas perpassam por múltiplas linguagens que, através dos avanços tecnológicos, se propalam de forma ampla. Tal fato exige cada vez mais do ambiente escolar um olhar mais aguçado para a perspectiva de proporcionar aos sujeitos a competência crítica e leitora de textos multimodais, uma vez que tais textos veiculam cada vez mais na sociedade.

[1] Esta abordagem será vista com mais ênfase no capítulo 2.
[2] Apresentaremos no capítulo 3 uma abordagem mais aprofundada deste gênero.

Comumente, em face dos meios digitais disponíveis, deparamo-nos cada vez mais com textos de natureza verbo-visual, ou seja, com a multimodalidade. Assim sendo, faz-se necessário que empreendamos um olhar diferenciado voltado para a leitura imagética que, por sua vez, contribui para a construção de sentidos.

Assim considerando a questão, essa pesquisa elucida a importância do signo icônico contido no texto com vistas para a construção de sentidos, partindo do princípio de que a leitura imagética contribui para a compreensão do texto lido. Em tal dimensão, entendemos deveras relevante a observação e análise de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos presentes na superfície do texto.

A prática da leitura na atualidade apresenta múltiplos recursos linguísticos que vão do uso do código verbal até a exploração do campo visual em textos diversos. O uso de textos sincréticos é cada vez mais utilizado no ambiente escolar na perspectiva de uma leitura imagética significativa visando à construção de sentido.

Segundo Rossi (2009, p.36), "ao ler uma imagem, fazemos perguntas à ela, mesmo quando não sabemos que a estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la". A leitura imagética instiga o leitor a preconizar um processo de construção de significados a fim de chegar à compreensão do texto em sua totalidade.

Apesar de a leitura imagética assumir um papel de extrema importância na compreensão textual, esse tipo de leitura ainda não é explorada como deveria. Afinal, a leitura de imagens colabora significativamente para a construção de sentido textual. O campo visual existente em torno do texto verbal auxilia a realização de uma leitura significativa.

Kress & Van Leeuwen (2006, p.183) elucidam que textos multimodais são aqueles que fazem uso de mais de um código semiótico combinando o código visual e o verbal. Sendo assim, é comum hoje em dia a presença da multimodalidade em diversos gêneros textuais, que por sua vez, interagem com os mais diversos contextos sociais. E nesta ótica, destaca-se a "charge" como um gênero multimodal, que faz uso de imagem e, algumas vezes, do texto escrito, cumprindo sua função social de criticar de maneira humorística um fato específico.

Nosso objetivo mediante a realização deste trabalho é analisar e, por meio de intervenção pedagógica, promover a ampliação da capacidade leitora de estudantes do 8º ano, a partir da apresentação de textos multimodais – charges, em uma perspectiva sócio interacionista. Para isso, realizamos diversas leituras que edificaram o referencial teórico que,

por sua vez, se respaldou em estudiosos da área da linguística, teoria de gêneros, multiletramentos e multimodalidade como Marchuschi, Dionísio, Machado, Koch e Elias, Kleiman, Moco entre outros.

A metodologia de pesquisa compreendeu, segundo nosso critério de organização, três etapas que se constituem a aplicação de quatro oficinas pedagógicas, a construção de uma coletânea de *charges* e, por fim, a análise do material obtido. O percurso metodológico desenvolveu-se na turma de 8º ano de uma escola pública municipal, localizada na zona urbana da cidade de São Bento do Una – PE, sendo necessário um total de oito aulas da disciplina de Língua Portuguesa, contando com um total de 27 estudantes envolvidos para a construção da análise.

A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, com base na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) que se caracterizou pela aplicação de oficinas durante o percurso, buscando analisar os dados na perspectiva dos microprocessos, desconsiderando a quantificação. Utilizamos como material de análise as leituras e os textos produzidos pelos estudantes que, por amostragem, foram analisados visando apontar os níveis de desenvolvimento da capacidade leitora desse gênero.

O trabalho está dividido em quatro capítulos os quais apontam para o caminho percorrido nesta dissertação. O primeiro capítulo aborda o ato da leitura como algo interativo, ou seja, enfatizando a responsabilidade do autor como também do leitor do texto. Também é enfatizada a leitura imagética, uma vez que a imagem é vista como uma nova forma de expressão de conhecimento possuindo carga semântica polissêmica e, por sua vez, repleta de significados. Ainda no primeiro capítulo, é ressaltado o ensino da leitura como algo que vai além da decifração de códigos linguísticos e que traz consigo um campo repleto de significados que são construídos mediante o ato da leitura.

O segundo capítulo disserta sobre os gêneros multimodais na perspectiva de construção de sentidos, enfatizando a leitura multimodal como elemento cada vez mais presente nos dias de hoje. Tratamos nesta etapa da combinação de modos de escrita, imagem, som, cores, entre outras de formas de se construir sentidos. Nesse viés, é destacada também a semiótica como a ciência que investiga os possíveis modos de linguagens como produção de significado, sendo destacados os princípios de interpretabilidade com ênfase na coesão e coerência como fatores imprescindíveis para a compreensão textual, juntamente com a produção de sentido mediante o ato de ler através da construção de significados baseados em estratégias cognitivas.

O terceiro capítulo versa sobre os gêneros textuais destacando algumas tendências teórico-metodológicas voltadas para o ensino dos gêneros com ênfase no interacionismo sociodiscursivo como proposta utilizada no percurso das oficinas. Este capítulo também aborda a *charge* como gênero multimodal destacando seu caráter icônico, crítico e humorístico.

No quarto capítulo destacamos o percurso metodológico que se deu, inicialmente, pela revisão bibliográfica das teorias referentes ao estudo em pauta seguido da observação da competência leitora de imagens pelos estudantes participantes da intervenção. Na sequência, foi realizada uma oficina visando à construção do conceito do gênero charge atribuindo-lhe propósitos comunicativos. Dando continuidade, foram investigados os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da intervenção no que se refere à leitura de imagens e seus reflexos sobre o desenvolvimento intelectual analisando as transformações referentes à capacidade leitora de charges realizadas pelos estudantes tendo a construção de uma coletânea de charges como produto final construído pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO I

Leitura como processo de interação

1.1 A leitura como ato interativo

No mundo contemporâneo, a leitura se tornou algo imprescindível para a inserção social do indivíduo e, consequentemente, para a formação do cidadão crítico, uma vez que através do ato de ler, o sujeito tem acesso a uma gama de informações e subsídios que resultam em novos conhecimentos fundamentais para que possa interagir em seu meio social de maneira efetiva.

Segundo Boneto (2011, p.04),

> Mais do que simplesmente decodificar letras e palavras, ler é compreender o que está escrito e emitir corretamente uma mensagem. Um leitor é alguém que entende o que lê e estabelece relações entre o que lê e o que já leu. É preciso notar que existem vários sentidos em um único texto. Desta forma, é notória a amplitude da leitura em um ponto de vista contextual que envolve o leitor em uma reflexão crítica a partir do que foi lido em busca da construção do sentido.

Baseados nesta ótica, compreendemos a leitura como algo além da mera decodificação de informações contida em um texto. O ato de ler exige do leitor a interação com o texto focando na sua linearidade em busca dos sentidos que ele (o texto) produz.

Para Rojo (2009, p.75),

> Ler envolve procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, alguma delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas).

Nesse sentido, Leffa (1999, p.17), acrescenta assinalando que "a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro". Nesse viés, podemos compreender a leitura como prática social que envolve a relação entre sujeitos, visando à construção de sentidos para o texto.

Seguindo este viés, Koch e Elias (2014, p. 39) enfatizam que,

> Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.

No tocante ao conceito de leitura, é possível inferir que tal ato exige uma nova conjuntura pautada não apenas na decodificação, mas, sobretudo, na construção de sentido por parte do leitor. O texto passa a ser compreendido como um evento comunicativo e interativo que envolve vários fatores sociocognitivos visando a um modo de leitura para qual o leitor terá que ativar os conhecimentos armazenados em sua memória, o que por sua vez, auxiliará, mediante estratégias cognitivas, o processo de construção de sentidos, ou seja, o processamento textual.

Partindo desta consideração, vários conhecimentos que se encontram armazenados na memória são imediatamente ativados que, por sua vez, auxiliam no processo de compreensão e, consequentemente, na produção de sentidos. Tais sistemas de conhecimento foram denominados por Koch & Elias (2014) como: Conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional.

Por conhecimento linguístico, podemos compreender como aquele que envolve o conhecimento gramatical e lexical contido no texto. Conforme Cavalcante (2014, p.21),

> O conhecimento linguístico compreende todo conhecimento que o leitor possui sobre o uso das regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico.

Todavia, não é apenas através do reconhecimento de signos linguísticos que se pode afirmar a realização de uma leitura. São necessários outros conhecimentos para que este ato torne-se eficaz mediante uma perspectiva sociolinguística.

O conhecimento enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo, corresponde ao que fica armazenado na memória do indivíduo auxiliando-o na compreensão do texto. De acordo com Koch e Elias (2014, p. 42),

> O conhecimento enciclopédico refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

Mediante a ativação deste conhecimento de mundo, o leitor é capaz de fazer determinadas inferências que o texto exige para que a compreensão possa acontecer na sua totalidade.

Para Cavalcante (2014, p. 23), "o conhecimento interacional ocorre sempre que, ao interagirmos por meio da linguagem, precisamos mobilizar e ativar conhecimentos referentes às formas de interação". Neste caso, a interação entre os sujeitos envolvidos em uma

determinada situação de comunicação é essencial para que haja uma relação de sentido entre os interlocutores.

A sociedade contemporânea necessita da prática da leitura para que possa enfrentar os desafios da vida em coletividade, fazendo uso do conhecimento adquirido no intuito de interagir com o seu meio de maneira coerente na perspectiva se desenvolver ao longo de sua história. Tal questão fica evidenciada na colocação de Cagliari (2009, p.130), quando afirma que "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma".

O autor segue dissertando sobre o significado do ato da leitura elucidando que,

> A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significante, porque só um ou outro jamais constituem uma realidade linguística. (CAGLIARI, 2009, p. 133)

Desta forma, podemos considerar que o ato da leitura não deve restringir-se à forma sintagmática, que segundo Cagliari (2009, p. 134) é aquela em que o leitor acompanha palavra por palavra, numa certa ordem, adquirindo, em geral, apenas um significado literal de leitura, mas, sim, deve acontecer paradigmaticamente, ou seja, segundo uma ação que faz com que o leitor não só descubra o significado literal das palavras e expressões, à medida que vai lendo, mas que também traga para esse significado os conhecimentos adicionais, oriundos de seu modo pessoal de interpretar o que leu, já que um bom leitor lê o texto interpretativamente, com base não apenas no significante, mas sim, no significado.

O ato de ler tem como consequência a ampliação do conhecimento. Vale salientar que essa ação vai muito além dos textos. Ao realizar a leitura com ênfase semântica, o indivíduo torna-se capaz de criar expectativas, questionamentos e dúvidas que podem transformar toda ideia prévia do texto. Desta forma, é perceptível que a leitura reflexiva não tem por finalidade única a aquisição de informações, mas sim, prepara para a formação de um cidadão crítico e capaz de considerar diferentes perspectivas.

O processo da leitura envolve muitos aspectos, e dentre eles podemos enfatizar a interação entre o leitor e o texto na busca de alcançar os objetivos que guiem essa ferramenta indispensável na sociedade. Neste procedimento o leitor é ativo, pois processa e examina o texto sempre orientado por objetivos e/ou finalidades influenciando, inclusive, a interpretação.

O leitor, mediante a atuação como um sujeito ativo, arquiteta significados tendo por base seus conhecimentos prévios. A realização de inferências a partir da leitura de um texto aponta habilidades cognitivas voltadas para a compreensão textual mediante um olhar mais aguçado e crítico sendo capaz de compreender informações implícitas no texto em que lê.

> Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998: p.23).

A leitura permite ao indivíduo a capacidade de enxergar além do que é tangível aos olhos. Assim, o ato de ler deve produzir sentidos sobre o conhecido – em uma perspectiva de ressignificação – e ao novo como forma de ampliação. Tal movimento contribui para que os leitores façam suas próprias inferências, a partir da leitura de cada parágrafo como também a cada releitura, ainda que seja do mesmo texto.

A cada momento encontram-se informações diferentes contidas nas entrelinhas dos textos que fazem com que o leitor viaje na história e, de fato, consiga ler aquilo que não está escrito, realizando as devidas inferências. É por isso que se pode falar em leituras possíveis e leitor maduro, assim como afirma autora:

> A maturidade que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, constituída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele, para quem cada nova leitura destaca e altera o significado de tudo, o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (LAJOLO, 1998, p.53)

A maturidade aqui ressaltada pela autora refere-se ao leitor ativo, ou seja, aquele que é capaz de compreender textos mediante a sua carga experiencial, inferindo os significados existentes em cada leitura como também intervindo no seu cotidiano mediante posicionamentos críticos, não se permitindo ver o mundo pelos olhos de outrem. Desta forma, usar o texto na sala de aula é uma prática indispensável à formação de leitores críticos e atuantes. Por se tratar de um evento sociocomunicativo e que envolve vários aspectos, a leitura de textos deve considerar diversos contextos e isso acontece através da interação entre autor e leitor visando à construção de sentidos.

Pautados nas considerações de Koch e Elias (2014, p. 13)

> Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura.

Ao inteirar-se de um texto, o indivíduo não apenas amplia o seu nível intelectual, mas também aguça sua sensibilidade refletindo consideravelmente na sua capacidade de imaginar. Dessa forma, através da interação com a leitura, o indivíduo se constitui socialmente o que implica ações compartilhadas.

A leitura traz consigo uma imensa carga semântica nos mais diversos âmbitos, pois através de sua realização de forma reflexiva, torna-se possível ampliar a visão de mundo, proporcionando novos horizontes aos indivíduos, assim como dando-lhes o direito a um posicionamento próprio da realidade. Ela também proporciona a experiência de viver emoções favorecendo o artifício de humanização como também a interação mediante as relações sociais.

Na ótica de Koch & Elias (2014, p. 11),

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Por se tratar de um evento comunicativo, o texto envolve aspectos que vão além dos elementos linguísticos contidos em sua superfície porque abrange uma totalidade de fatores entre os quais se enfatiza o conhecimento de mundo, o que torna possível o movimento de interação. Desta forma, concordamos com as autoras quando afirmam que a leitura se realiza através da ativação de saberes estigmatizados pelo sujeito leitor, que ao realizar esse ato, torna possível a construção de sentidos.

Sobre as atividades de leitura e construção de sentidos, Kleiman (2013, p. 71) define atividade de leitura como uma "interação a distância entre leitor e autor via texto". A autora ainda enfatiza que,

> A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa estas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução do seu objetivo.

Espera-se durante o momento de interação não exatamente que o leitor concorde com as ideias apresentadas pelo autor, mas que possa completar a ideias do texto ou até mesmo adaptá-las, caso julgue necessário, partindo do pressuposto da existência de um diálogo crítico entre ambos. É com esse olhar de construção e respeito mútuo que a interação acontece entre autor e leitor, visando à construção de sentidos durante a leitura.

Sob o olhar da autora, a interação mediante o ato da leitura acontece através das pistas formais a fim de que haja um diálogo com o leitor para que suas ideias sejam reconstruídas mediante a realização de inferências. Nesse movimento, inclui-se também a percepção do leitor em relação à aceitabilidade e a relevância das ideias expostas no texto.

Conforme Cavalcante (2014, p. 20), "o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor- co(n)texto-interlocutor". Não se trata apenas da análise de signos linguísticos postos de maneira linear, mas da análise de toda conjuntura que circunda o texto atribuindo-lhe sentido.

Dialogando com as ideias de Cavalcante, Koch e Elias (2014, p. 19) ressaltam também que,

> Anteriormente, destacamos a concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Se por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.

Diante dessas considerações, percebemos que as estudiosas comungam a ideia da importância do conhecimento prévio, também conhecido como conhecimento enciclopédico, relacionado ao texto que será lido,

> Nossa atividade de leitores ativos em interação com o autor e o texto começa com antecipações e hipóteses elaboradas com base em nossos conhecimentos sobre: o autor do texto, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, o título e a distribuição e configurações de informações no texto. Ao nos depararmos com o título, fazemos antecipações, levantamos hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas. Neste último caso, as hipóteses serão reformuladas e novamente testadas em um movimento que destaca a nossa atividade de leitor respaldada em conhecimentos arquivados na memória e ativados no processo de interação com o texto. (KOCH e ELIAS, 2014, 13)

Essas antecipações ressaltadas pelas autoras direcionam para uma produção de sentido mais eficaz no que tange as condições de um leitor considerado ativo, ou seja, aquele capaz de dialogar com o texto, concordando ou discordando do que foi lido como também acrescentando suas ideias ao objeto de leitura.

Neste viés, destacamos o conhecimento enciclopédico como um importante fator para que o processo de interação aconteça mediante a leitura de um determinado texto. A partir da ativação dos conhecimentos prévios, o leitor terá a possibilidade de interagir mais diretamente com o texto, como também dialogar com o autor em um contexto de intimidade, pois ele será capaz de penetrar no texto realizando as devidas inferências, produzindo determinados sentidos de forma peculiar.

Diante desta ótica, o conceito de leitura pode ser entendido como, além da atribuição de significados, um processo de interação entre leitor e texto através da conexão e interação entre ambos que pode resultar na compreensão da leitura realizada.

Para Kleiman (2013, p. 71),

> Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contatos sejam mantidos, apesar das divergências possíveis entre opiniões e objetivos.

Entendemos aqui que ao realizar uma leitura, o indivíduo deve ter em mente que suas ideias não podem ser inalteráveis, mas sim, perceber que haverá a construção de um diálogo sócio discursivo com o autor e o texto, pois, na medida em que esse diálogo ocorre aceitando novas possibilidades, a compreensão torna-se mais viável no que tange à interação entre as partes.

O leitor deve estar aberto a novas ideias e concepções, pois a interação textual é desprovida de contextualização direta, ou seja, o autor não está face a face com o leitor para aproximá-lo de suas ideologias mediante pistas contextuais presenciais. Tal ausência dificulta a compreensão textual e, por este motivo, o autor deve ser claro ao apresentar suas ideias deixando pistas no decorrer do seu texto visando a reconstrução do caminho percorrido pelo autor no ato da produção textual.

Neste viés, Kleiman (2013, p.73) ainda ressalta que,

> A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação a distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno frequente, daí também a insistência na responsabilidade maior de autor eleitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análises de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

Sabendo que a leitura é uma prática discursiva social, a partir da análise de toda conjuntura que permeia o texto, torna-se possível interagir com ele em um universo de perspectivas de compreensão, em que os envolvidos no processo de leitura interagem de forma a completar as ideias do outro formando um "todo" de significados.

Diante deste contexto, Kleiman (2013, p. 88) enfatiza que,

> A capacidade de análise das pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor é considerada essencial à compreensão do texto. A reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada ainda como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.

Assim, realizar análises pautadas nas pistas deixadas pelo autor torna-se imprescindível no processo compreensivo do texto. Nesta ótica, interagir com o texto faz com que a compreensão aconteça mediante a construção de significados para a leitura realizada.

1.2 A leitura imagética

Em face das mudanças tecnológicas, sobretudo no que se refere ao meio digital, a atualidade mostra que a imagem assumiu um papel extremamente relevante. Atrelado de forma frequente à escrita, o texto imagético vem, cada vez mais, produzindo inúmeros conjuntos de significados.

Segundo afirma Vieira (2007, p. 09),

> Para escrever, no passado, bastava debruçar-se sobre uma máquina de escrever. Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além do aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais de uma articulada composição de frases e de períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons e de movimentos, que se entrelaçam para construir novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos.

O texto imagético não tinha um espaço significativo na escola. Apesar de está presente nos materiais textuais, a linguagem não verbal, neste caso compreendida como imagética, não era explorada numa perspectiva de construção de sentido, pois não era visto na condição de texto, mas sim, como a soma do escrito ou mesmo a exemplificação da linguagem escrita. Contudo, mediante inúmeras discursões acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, muitos conceitos foram expandidos que elevam o conceito de texto a produção de sentido numa perspectiva sociolinguística.

Para entendermos de maneira coesiva o conceito de imagem, Pietroforte (2013, p. 34) esclarece que "a palavra "imagem" vem do latim *imago*, que quer dizer semelhança, representação, retrato. Com essa etimologia, "imagem", tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou se imagina". Dessa forma, percebe-se a polissemia contida em uma imagem que é capaz de gerar interpretações diversas mediante o contexto que seja utilizada.

No intuito de contextualizar a leitura de imagem no meio textual, Santaella (2012, p. 106), assinala que,

> A partir do advento da fotografia, na primeira metade do século XIX, as relações entre a imagem e a linguagem verbal escrita começaram a invadir cada vez mais o nosso cotidiano por meio de jornais, revistas, publicidade impressa e de rua. Municiado pelo desenvolvimento e sofisticação das tecnologias de impressão gráfica, o discurso verbal passou a ser entremeado com imagens em variadas combinatórias.

A inserção de imagens no contexto social foi adentrando cada vez mais por meio de suportes de veiculação pública mediante os avanços tecnológicos que permeiam o cotidiano.

Isso não se trata de algo novo, mas o fato é que a utilização de textos que fazem uso da linguagem não verbal ganharam seu espaço de maneira significativa. Tais imagens fazem parte da mídia impressa e, atualmente, está cada vez mais presente nas mídias digitais.

Santaella (2012, p. 102) também enfatiza que,

> No espaço de tempo de 1500 até 1675, as imagens nos tratados técnicos e nos tratados alquímicos passaram das iluminuras para as xilogravuras, até as gravuras em metal. O modo de produção da imagem traz consequências para o papel que a imagem desempenha no pensamento. De uma mera festa para os olhos e informação para aqueles que não sabiam ler nem escrever, as imagens e figuras passaram a ser, cada vez mais, peças fundamentais na transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, na medida mesma do aprimoramento de seu modo de gravação. As enciclopédias e os livros ilustrados foram absorvendo crescentemente as novas possibilidades de expressão do conhecimento.

Mediante o avanço de técnicas de ilustração, a imagem foi se projetando de maneira mais evidenciada e ganhando cada vez mais seu espaço de forma a se configurar em ideias e pensamentos a partir da sua maneira de ser criada. Ela também ganhou seu destaque mediante uma forte carga semântica que passou a ser observada no todo de sua formação.

A imagem passou a ser vista como uma nova forma de expressão de conhecimento, pois passou a ter um cunho informativo em livros e demais veículos de circulação que a tem como suporte. Mediante sua riqueza de detalhes e amplitude no que pretende transmitir, a imagem tem o poder de remeter o pensamento de forma mais eficaz à representação do âmbito espacial-visual, pois como afirma Santaella (2012, p. 107), percebemos os elementos de uma imagem de forma simultânea, tudo ao mesmo tempo, mesmo que nossa atenção não se dirija imediatamente a todos os detalhes com igual intensidade.

Santaella (2012, p. 109) ainda acresce proferindo que,

> As imagens e a língua são diferentes quanto à sua elaboração cognitiva. Nosso cérebro tem dois lobos, o direito e o esquerdo. Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instancia responsável pela elaboração das emoções. Já a compreensão da língua é dominada pelo hemisfério cerebral esquerdo, geralmente mais responsável por comandar os processos do pensamento analítico e racional.

Diante dessa afirmação, destaca-se o fato de que as imagens são processadas de maneira mais rápida do que os textos com linguagem verbal, pois elas, por deterem um caráter ilustrativo, possuem também um maior valor de atenção por parte do leitor fazendo com que a informação transmitida detenha uma durabilidade por um período mais extenso no cérebro.

No momento sócio histórico atual, a modalidade visual vem garantindo mais o seu espaço entre as demais modalidades textuais. Isso porque as pessoas realizam a leitura em

telas de computadores, através de infográficos, ilustrações em textos da esfera jornalística e até mesmo nas apresentações visuais que constam nos livros didáticos. Desta forma, o trabalho mediante o letramento visual fica cada vez mais necessário, pois a interpretação do signo icônico em meio a textos com linguagem verbal tende a auxiliar o processo de compreensão das implicações discursivas, uma vez que toda imagem possui um significado.

No dizer de Cavalcante (2014, p.20),

> O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.

Compreende-se o texto, seja ele não verbal ou, principalmente, sincrético, como uma conjuntura de sentidos na qual há um processo de interação entre os modos semióticos tornando-os cada vez mais multimodais, dialogando entre si e atribuindo um significado ao texto.

Essa produção de sentido remete a um todo organizado voltado para a observação de todo o contexto que agrega a mensagem que está sendo proferida. Faz-se necessário, por tanto, observar tudo que se encontra implícito realizando as devidas inferências para que haja a compreensão, uma vez que a polissemia se faz presente na imagem. Baseado nessa ótica, Santaella (2012, p. 110) acrescenta afirmando que,

> Se comparada à língua, a semântica da imagem é, de fato, polissêmica. Ela pode ter muitos significados. (...) Por isso, em vez de postular que a imagem sempre necessita de um texto que indique a direção do seu significado, é melhor entender que a modificação de uma imagem pelo seu contexto é apenas um caso especial do fenômeno mais geral da dependência contextual de qualquer mensagem. Quer dizer, toda mensagem precisa de um contexto para se fazer entender.

Para se realizar a leitura imagética tendo por intento a compreensão de forma semântica da imagem, é importante ressaltar que se faz necessário ter um olhar mais aguçado nas relações entre a imagem e texto verbal, pois a organização do todo não está inserida de maneira avulsa, mas sim, existindo relações que merecem um maior grau de atenção, visando à compreensão semântica da mensagem a ser transmitida.

Sobre essas relações, Santaella (2012, p. 111) afirma que,

> As relações entre texto e imagem podem ser observadas de muitos pontos de vista. Em primeiro lugar, de acordo com as relações sintáticas, ou seja, do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico. Depois, segundo as relações semânticas, quer dizer, das trocas possíveis de significados entre imagens e texto; e em terceiro, conforme as relações pragmáticas, a saber, dos efeitos que imagem e texto produzem no receptor.

As relações sintáticas no campo da leitura imagética referem-se mais especificamente à combinação de elementos que formam as unidades mais complexas, ou seja, refere-se aos textos verbais com ilustrações pictóricas ou fotografias legendadas. Do ponto de vista das relações semânticas, é destacada a relação existente entre o texto verbal e a imagem de maneira a se analisar a combinação entre elas para que seja compreendida a mensagem propriamente dita. Todavia, é importante ressaltar que a disposição dos elementos, no caso texto e imagem, não deve ser encarada de forma aleatória ou redundante, mas sim complementar ao que está sendo transmitido. Deve-se interpretar tal disposição de maneira holística ressaltando a relação de interdependência entre as partes que compõe o todo, pois, a soma dos elementos traz um significado que acontece de forma dinâmica sendo construído através de interações para a compreensão do *holos*[3].

No que diz respeito às relações pragmáticas, tal fato ocorre quando a imagem é usada para direcionar o olhar do leitor para um ponto específico do texto ou quando o texto conduz o olhar do interlocutor para a imagem ou para algumas partes dela, ou seja, quando se ressalta relação existente entre a palavra e a imagem.

É importante refletir sobre tais relações na medida em que cada uma delas exerce um papel de suma importância para que a leitura imagética ganhe um teor mais crítico e, de fato, significativo. Tanto as Relações Sintáticas, Semânticas quanto Pragmáticas exercem um papel fundamental na compreensão imagética produzindo sentido para o leitor diante da leitura realizada semanticamente.

Na perspectiva de texto e leitura, destaca-se a multimodalidade que, no dizer de Dionísio (2005), consiste nas mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, traços tipográficos, disposição da grafia, negritos, sublinhados, gestos, padrões de entonação, sons, símbolos etc.

Em relação as imagens, Vieira (2007, p. 10) destaca que,

> Os desenhos e as figuras com valor apenas ilustrativo foram deixados para trás. O uso de imagens segue outra direção. Agora os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. A informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos.

Inúmeros gêneros, tais como charge, tirinha, propaganda, entre outros, se utilizam da linguagem sincrética, também conhecida como linguagem mista que envolve tanto a

[3] Palavra de origem grega que significa “inteiro ou todo”.

linguagem verbal como a não verbal, para transmitir sua mensagem a fim de auxiliar o leitor na produção de sentidos do texto. A imagem não é algo meramente decorativo, mas sim um elemento que contém uma carga de significados que comungam com a ideia a ser transmitida pelo texto escrito.

Mediante a infinidade de imagens que adentram os textos da atualidade, tal situação exige do leitor uma análise crítica da representação imagética para que este possa construir significados. Vieira (2007) também ressalta que essa sobrecarga imagética passa a exigir do leitor maior preparo e conhecimento. Independentemente da sua vontade, o sujeito da sociedade mediada por inúmeros e variados meios de comunicação deve não apenas se familiarizar com a multimodalidade textual, capaz de construir textos predominantemente imagéticos, mas também construir aparato crítico que lhe permita lidar com essa nova realidade textual.

1.3 Ensino de leitura

A leitura é algo cada vez mais presente na vida das pessoas. Constantemente, precisamos realizá-la em qualquer ambiente que estivermos, pois encontramo-nos rodeados de situações que envolvem a prática da leitura no nosso cotidiano. Todavia, é importante destacar o conceito de leitura como algo que vai além da decifração, ou seja, uma prática mais abrangente que engloba não apenas meras descrições, mas sim, um conjunto de significados.

Conforme Martins (1994, p. 22),

> Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

A realização de uma leitura vai bem além da mera decodificação de signos linguísticos, abrangendo um leque de significados, a partir de um contexto de informações que se alinham ao que a leitura realmente pretende transmitir. O ensino da leitura, portanto, deve ir muito além do reconhecimento de signos ou tampouco da junção de letras para formar sílabas soltas ou palavras sem nenhuma carga verdadeiramente expressiva. A leitura necessita de um significado e isso deve provir desde o primeiro contato com essa prática, pois se deve

perceber toda carga semântica que cada palavra, frase ou texto lido traz consigo, fazendo assim com que a leitura realizada possa ter sentido para o leitor.

O verbo “Ler” traz consigo uma carga semântica ampla, pois se trata de perceber e compreender as relações existentes no mundo. Desta forma, a leitura torna-se um ato de conhecimento e exige de maneira contundente a interação com o mundo que nos cerca. Por isso, torna-se cada vez mais importante preocuparmo-nos com os leitores da atualidade para que sejam de fato proficientes.

Diante deste contexto, podemos realizar algumas indagações: Que espécie de leitores temos atualmente? Que tipo de leitores almejamos para nossa sociedade? Queremos leitores capazes de mobilizar quais tipos de procedimentos e habilidades? Quais meios devem ser utilizados para que os estudantes desenvolvam tais capacidades relacionadas no ato de ler?

Seguindo a ótica de Solé (1988, p. 56), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente, aquela que o leitor compreende e interpreta o texto de forma autônoma. Abraçando a visão da autora, salientamos a importância do envolvimento do educador no que tange ao desenvolvimento de um trabalho ativo, no sentido de instigar a formação do leitor reflexivo, independente e, consequentemente, crítico, levando-o a ampliar suas habilidades leitoras.

No contexto atual da educação, notamos ausência de proficiência na leitura, nos remetendo a realizar uma reflexão sobre o processo de formação de leitores, uma vez que a complexidade desse fenômeno envolve fatores psicológicos, linguísticos, sociais e políticos. Para Martins (1994, p.23)

> Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalística e mecânica, enquanto para maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Ancorados nos dizeres da autora, entendemos que a escola tem o papel de fornecer aos estudantes meios para que consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo, exercendo assim, efetivamente a cidadania. Nessa ótica, podemos indagar: onde está o erro?

A resposta pode estar no fato de que o conhecimento humano constitui-se por partes e essas, constituem o todo. No que tange as questões relacionadas à leitura, percebe-se que

ainda existem práticas centradas em habilidades mecânicas, sem função e sem nenhum grau reflexivo. Desta forma, o *feed back* vem em forma de desinteresse por parte do educando. Sendo assim, uma prática meramente mecânica, sem nenhuma atratividade, sem entusiasmo e reduzida apenas a fins avaliativos, torna-se insuficiente para despertar no indivíduo as múltiplas funções sociais que o ato de ler proporciona.

Para Boneto (1974, p.5),

> A diversidade textual é extremamente importante para permitir que os alunos tenham contato com textos originais, diversas formatações e diferentes tipos de impressões e ilustrações. Ter um acervo diversificado, com livros de contos, romances, poemas, enciclopédias, jornais, revistas (de diferentes gêneros), dicionários, literaturas de cordel, vídeos, entre outros é essencial para ampliar o mundo literário e lúdico das crianças.

Desse modo, entendemos que é necessário que existam situações de leitura através de textos autênticos que estejam em consonância com a realidade do aluno. Tal prática instigará a curiosidade o estimulando a compreender de maneira mais coerente a funcionalidade da leitura que está sendo realizada. Nesse viés, é relevante a percepção de ser o ato de ler uma prática totalmente interativa, um processo contínuo em que o leitor, ao interagir com o texto, guia-se por um objetivo, uma informação pertinente, utilizando-a para alcançar uma finalidade.

Seguindo os apontamentos de Solé (1998, p. 43),

> Não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa, e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.

Assim como a autora informa, faz-se necessário que a concepção de leitura, como algo que tenha amplitude discursiva, seja levada à reflexão de maneira interativa instigando o conhecimento e aguçando a curiosidade. Consequentemente, nessa direção, faz-se necessária a busca pela leitura reflexiva do ponto de vista semântico, sempre explorando a capacidade leitora.

Os momentos voltados para o ato da leitura durante o período escolar geralmente são desprovidos de objetivos reais, ou seja, algo que os educandos possam agregar a sua vida de forma prazerosa e eficácia. Kleiman (2013, p.22) destaca que,

> Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do dia, *"Dói o dedo do Didu";* a procura cansativa, até os oslhos arderem, das palavras com dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do

> bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra J. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, "dificuldades" imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças entravando assim o caminho até o prazer.

A partir das considerações da autora, vemos que a forma com que a leitura é muitas vezes trabalhada na escola desconstrói o ato de ler como algo prazeroso. Mediante essas práticas desmotivadoras, os estudantes veem a leitura sem significado, ou seja, não existindo interação entre texto e leitor, passando o texto a ser um conjunto de letras e palavras desconectadas, ocasionando concepções errôneas em relação ao conceito de linguagem.

Neste contexto, o saber linguístico encontra-se totalmente desvinculado ao uso da linguagem, uma vez que a linguagem acontece mediante um todo organizado contextualizado juntamente com um leitor ativo que interage com o texto e o autor e não apenas, segundo Kleiman (2013), um pseudoleitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.

Diante da problemática do ato de ler baseado no ensino tradicional da leitura, Kleiman (2013, p.14) destaca a importância deste ato através do ensino de estratégias com ênfase no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Consoante a autora,

> Quando falamos em ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia, sem se deter em parte alguma, passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Kleiman (2013) classifica tais estratégias como: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas baseadas nas operações inconscientes do leitor, ou seja, as que o levam a atingir algum objetivo na leitura, enquanto que as estratégias metacognitivas são pautadas nas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, capacitando o leitor a explicitar sua ação.

Ainda sobre as estratégias, Kleiman (2013, 76) complementa alegando que,

> Dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

No tocante ao ensino da leitura, podemos dizer que o objetivo maior é formar o leitor proficiente no que tange às questões referentes à criticidade, ativismo e interação com o texto mediante questionamentos ou complementação de ideias, na perspectiva que o leitor possa adquirir confiança em sua capacidade leitora. Inclusive, assumimos esse posicionamento ao termino das oficinas.

CAPÍTULO II

Gêneros multimodais e a construção de sentido

2.1 Multimodalidade e multiletramentos

Na atualidade, fala-se muito do ensino em uma perspectiva de letramento. Tal termo, relativamente novo, remete ao pensamento do ensino voltado para o contexto social em que a leitura e a escrita apresentem sentido para o indivíduo. Consoante Soares (2009), letramento pode ser definido como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Contudo, mediante as demandas sociais da atualidade, o letramento deve abranger um contexto mais amplo no que concerne às questões relacionadas à compreensão de mundo como também à sensibilidade de análise do plano visual como um todo.

Vieira et al (2007, p. 24) ressaltam que,

> O letramento hoje não se refere, apenas, ás habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo.

Através dos avanços tecnológicos, pode-se afirmar que os textos ganham um caráter mais impactante no que tange às questões relativas aos recursos semióticos. Compreendendo a semiótica como o estudo dos signos, podemos conceber que ela encontra-se com intensidade nos mais diversos textos utilizados no dia a dia, instigando a realização de inferências e visando à produção de sentido.

Nesta perspectiva, Dias (2015, p. 305), enfatiza que,

> A globalização e o advento da Internet vêm tendo um impacto marcante na sociedade contemporânea, gerando novas identidades para os textos impressos e digitais (...). Os textos dos vários gêneros passam a incorporar múltiplos modos semióticos na página escrita, na tela do computador e nas mensagens orais em conversas face a face e em meios de comunicação.

É perceptível o fato de que os textos não são mais os mesmos. A linearidade da linguagem verbal escrita não é mais concebida como a única forma de representação textual. A incorporação de inúmeros meios semióticos atribui uma nova face ao texto, incorporando-lhe uma nova roupagem repleta de significados.

Kress (2010, p.305) complementa afirmando que,

> Tal fenômeno implica em novas identidades para os textos da era atual que deixam de ter o predomínio da escrita ou da fala para passarem a expressar o sentido em uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, gestos e o espaço da página ou da tela do computador.

A multimodalidade incita novas maneiras de pensar visando à compreensão mediante o uso de diversos meios contidos no plano visual que, em combinação, direcionam para a construção de sentidos por parte do leitor. Percebemos tal afirmação nos dizeres de Dionísio (2014, p. 42) quando afirma que,

> O processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo 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 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.

A multimodalidade tem um caráter combinatório que reúne dois ou mais modos interdisciplinarmente e não de forma aleatória, no caso, com ausência de significado ou meramente para preencher espaços, mas sim, orquestrando modos que formam um todo repleto de significados para o leitor. Essa multiplicidade de modos contribui para a construção do sentido mediante a interação entre eles.

Contudo, diante dessa nova forma de compreender textos a partir da sua composição como um todo, torna-se imprescindível que o indivíduo obtenha uma percepção de letramento multimodal, pois a prática da leitura e da escrita não contemplaria a compreensão de textos multimodais, uma vez que estes abrangem diversas representações para expressar sentidos.

Nesta perspectiva, Dionísio (2014, p. 41) aponta que,

> Multiletrar é, por tanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõe em nossas rotinas diárias.

Assim, na perspectiva atual do ensino, faz-se necessário trazer para o meio educacional situações diversificadas que envolva a linguagem no seu âmbito social, uma vez

que a prática docente deve ser pautada nas práticas de leitura mediante a utilização de textos que envolvam o cotidiano de forma real, visando à promoção de estratégias cognitivas para a construção do conhecimento por parte do educando.

Desse modo, compreendemos Linguística Sistêmico-Funcional como uma perspectiva de análise da linguagem pautada no uso da língua baseada no seu contexto de uso. Neste caso, como afirma Dionísio (2014, p.51), "sem se remeter a esse contexto, não há como se descrever ou interpretar adequadamente as diversas práticas que realizamos com linguagem, bem como compreender os sistemas que compõem as línguas".

Compreende-se, a partir das considerações realizadas, um texto multimodal como aquele que reúne as múltiplas modalidades da linguagem, ou seja, a união de textos verbais e não verbais como também diversas representações de variados gêneros, pois tais textos estão cada vez mais presentes no contexto social, sejam digitais ou impressos. Para que haja a compreensão destes, é importante que ocorra um enfoque maior nas questões relativas ao letramento visual, tornando-se relevante explorar a produção de sentido que os modos semióticos possibilitam dentro do contexto, pois, como afirmam Kress e Van Leeuwen (2001), os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações.

A leitura de textos pertencentes a gêneros de natureza verbo-visual colabora efetivamente para a formação do leitor crítico, pois estes aguçam a construção de sentido de textos imagéticos em uma perspectiva de letramento visual. Os gêneros multimodais auxiliam na produção de sentido, pois, como afirma Kalantzis; Cope, (2012, p. 37), "vivemos em um mundo regido pela sinestesia que ocorre entre as representações multimodais em textos impressos ou digitais, orais ou escritos, pela diversidade intensa, divergência e multilingualismo".

Conforme Dias (2015, p. 311),

> A multimodalidade demanda, então, do leitor (ouvinte) um papel participatório ativo para compreender o jogo complexo estabelecido entre a informação verbal, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, efeitos sonoros e espaciais presentes nos textos multimodais impressos ou digitais que lê ou ouve, o que implica em novas formas de pensar, de ler, ouvir e interpretar.

Assim sendo, aguçar o processo de sinestesia faz-se necessário para a compreensão de textos multimodais. Isto implica questões sociais, culturais e históricas, pois a mistura de

códigos semióticos na superfície do texto incorre em uma gama de informações que, devidamente combinadas, constroem significados cabendo ao leitor interpretá-los.

Dias (2015, p. 311) ressalta que,

> O mundo da comunicação vem se modificando ao incorporar entrelaçamentos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos ao longo das ultimas décadas. Na sociedade atual, o aluno executa tarefas cada vez mais multifacetadas para as quais precisa de ampliar a sua visão de textos e conscientizar-se que precisa questionar, ler nas entrelinhas e agir para transformar.

Desta forma, é relevante salientar a leitura multimodal como algo constante na sala de aula, pois os textos que rodeiam o aluno no seu campo social estão repletos de imagens que indicam uma determinada ideia para o receptor que, por sua vez, deve estar atento ao processo da realização da leitura multimodal analisando todo o campo visual, a fim de compreender as mensagens que o rodeiam.

Faz-se cada vez mais necessário compreender o ensino da leitura como algo mais abrangente no que concerne a perspectiva de leitura sob uma base semiótica-discursiva, levando em consideração toda a materialidade do texto como também aos demais arranjos que remetem ao plano visual formando um todo significativo baseado no contexto social.

Mediante as observações de Vieira (2007, p. 29) acerca da imagem, destacamos que,

> A imagem impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo contemporâneo e, de certa forma, torna-se invasora da vida das pessoas, pois, mesmo quando não as queremos, as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador. (...) podemos ler ou não textos escritos, mas é mais difícil escaparmos da sedução dos textos imagéticos, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento, pela cor e pela beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará.

No mundo o qual estamos inseridos, a imagem cada vez mais ganha espaço se tornando uma realidade social, pois, a leitura de signos verbais tão somente não está dando conta do universo de significados contidos nos textos da atualidade, os quais estão repletos de gêneros midiáticos e demais gêneros que também fazem uso da imagem no seu plano visual.

Dessa forma, é imprescindível a inserção de novos letramentos visando ao desenvolvimento da capacidade leitora de imagens como também de outras semioses. Já é fato que a multimodalidade está cada vez mais presente no contexto atual e para que a compreensão do todo não seja comprometida, é importante ter um novo olhar para o letramento visual que já ganhou seu espaço definitivo na leitura e na compreensão de significados.

2.2 A Semiótica

O contexto social em que estamos inseridos nos remete a uma nova realidade de leitura que não apenas envolve o código verbal escrito. Estamos hodiernamente envolvidos por um contexto de que abrange muito mais que a palavra escrita, contexto este que cresce mediante a multiplicidade de textos que circundam socialmente, sobretudo, nos meios digitais.

Além do código linguístico verbal escrito, nos deparamos com um vasto aparato semiótico no contexto social, tais como os que se acham em funcionamento em jornais, revistas, cartazes publicitários, livros, seja ele didático ou não. Aparecem em charges, histórias em quadrinhos, mensagens em redes sociais, entre outros. Dentro destes gêneros destacados, é importante salientar o papel da semiótica no que concerne à compreensão da mensagem a ser transmitida mediante um todo de imagens inseridas em um determinado contexto, visando à interpretação de uma mensagem.

Etimologicamente falando, a palavra Semiótica é de origem grega *semeion* que significa signos. Portanto, Semiótica é a ciência dos signos, ou a ciência voltada para todas as linguagens. Tal definição não abrange o conceito de semiótica na sua totalidade, pois seu campo é extremamente vasto no tocante a sua dimensão.

Hodge e Kress (1988, p. 261) definem a semiótica como

> (...)o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana.

Nesse viés, é possível perceber o grau de amplitude que a Semiótica Social possui como sendo a ciência que analisa os signos na sociedade focalizando a permuta de mensagens entre interlocutores. Neste caso, a análise do contexto social é determinante na escolha dos signos como também na construção do discurso mediante interesses específicos que concebem um significado.

Em tal direção, é importante enfatizar que o ato de elaborar uma mensagem pode ser realizado por meio de diversos recursos semióticos e não apenas por meio da escrita, da fala

ou através de imagens. Para que a comunicação aconteça, é possível fazer uso de vários meios semióticos que possibilitem tal ação.

Sintetizando a definição de Semiótica, Santaella (2007, p. 13), enfoca o conceito afirmando que,

> A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e sentido.

Dada tal definição, é possível perceber a semiótica como um aparato voltado para a comunicação desde que a haja compreensão na troca de mensagens. Nossos atos de comunicação acontecem mediante diversos modos semióticos e não apenas através do signo verbal escrito. Essa comunicação pode ocorrer por meio de objetos, sons musicais, imagens, gráficos, gestos, através dos meios sensoriais, números e outros meios que refletem a comunicação e dão conta da mensagem a ser emitida e, consequentemente, recepcionada com a compreensão devida.

Ainda ressaltando a Semiótica, Santaella (2007) aponta que,

> Caracterizado o campo de abrangência da semiótica, podemos repetir que ele é vasto, mas não indefinido. O que se busca descrever e analisar nos fenômenos é sua constituição como linguagem. Neste sentido, embora a Semiótica se constitua num campo intricado e heteróclito de estudos e indagações que vão desde a culinária até a psicanálise, que se intrometem não só na meteorologia como também na anatomia, que dão palpites tanto ao cientista político quanto ao músico, que imprevistamente invadem territórios que se querem bem protegidos pelas bem demarcadas fronteiras entre as ciências, isso não significa que a Semiótica esteja sorrateiramente chegando para roubar ou pilhar o campo do saber e da investigação específica de outras ciências. Nos fenômenos, sejam eles quais forem - uma nesga de luz ou um teorema matemático, um lamento de dor ou uma ideia abstrata da ciência - ; a semiótica busca divisar e deslindar seu ser de linguagem, isto é, sua ação de signo. Tão-só e apenas. Isso já é muito.

Assim, é possível observar a plena relação da Semiótica com a linguagem. Essa relação existe independentemente de área de atuação, pois, o fato de haver comunicação já implica evidenciar o signo referente ao ato comunicativo, análise que se realiza por meio dos estudos semióticos.

2.3 Princípios da interpretabilidade

A partir da retomada do que já foi explicitado anteriormente sobre o ato de ler, podemos afirmar que a realização de uma leitura consiste na compreensão da mensagem transmitida e não da mera decodificação de signos linguísticos. A leitura acontece realmente

quando existe a compreensão da mensagem por meio de inferências realizadas pelo leitor, bem como pelo processo de interação que visa à construção de sentido do texto.

A leitura e compreensão de textos não provêm apenas da mera decodificação de códigos ou mesmo de frases de forma isolada, afinal, um texto não é um simples emaranhado de palavras e frases postas de maneira desconecta, mas sim, trata-se de uma unidade linguística estruturada qualitativamente formada a partir de elementos que compõem a situação comunicativa.

O processo de interpretabilidade advém de um todo organizado voltado para a construção do sentido que o texto almeja a partir de recursos que possibilitem a compreensão da mensagem. Dentre os recursos, podemos destacar a coesão e a coerência, ressaltando, porém, que um texto não precisa necessariamente ter coesão para ter coerência. Koch e Elias (2014) evidenciam essa afirmação quando dizem,

> (...) a coesão não é condição necessária sem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto ("tecem o tecido do texto"), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (KOCH & ELIAS, 2014, p. 186)

Todo tipo de comunicação acontece por meio de textos, pois ninguém se comunica fazendo uso apenas de frases ou palavras aleatórias. É necessário que haja uma conexão nas ideias para que estas se encadeiem e assim possam ter sentido dentro do texto produzido, seja ele oral ou escrito.

Antunes (2005, p. 46), contextualiza a definição de coesão alegando que,

> Tudo vem em cadeia, encadeado, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fica solto e um segmento da continuidade a outro. O que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto, anteriormente e subsequentemente. Assim, cada segmento do texto – da palavra ao parágrafo – está preso a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros. E é por isso que se vai fazendo um fio, ou melhor, vão se fazendo fios, ligados entre si, atados, com os quais o texto vai sendo tecido, numa unidade possível de ser interpretada.

A coesão engloba não apenas questões superficiais do texto, mas sim, uma relação de sentido entre suas partes promovendo a continuidade do texto garantindo sua interpretabilidade. Trata-se de uma continuidade semântica e pragmática que estabelecerá a relação de fatos que já foram ditos anteriormente estabelecendo uma relação de sentido.

Para Marcuschi *apud* Koch (2014, p. 16), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da estruturação superficial do texto. Neste caso, a coesão refere-se aos mecanismos formais que estabelecem linguisticamente uma relação de sentido.

Nesse sentido, Antunes (2005) assevera que,

> Reconhecer que um texto está coeso, é reconhecer que suas partes não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si. Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade.

Desta forma, enquanto a coesão refere-se ao elo de enunciados atribuindo-lhes sentido, a coerência refere-se ao sentido do texto de forma global, devendo, assim, haver referência entre os elementos que o compõe.

Para Antunes (2005, p. 176),

> A coerência não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

Sendo assim, a coerência de um texto é determinada pela situação comunicativa na qual o leitor está inserido a partir de conhecimentos sociocognitivos. Isso ocorre por meio da interação e não apenas mediante a unidade semântica.

Neste sentido, Cavalcante (2014, p. 32) enfatiza que "a coerência é um princípio de interpretabilidade, ou seja, a coerência de um texto não se manifesta através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos".

Tais conceitos se aplicam a todos os textos sem restrição, inclusive a *charge* que, mesmo não sendo um gênero novo, está em evidência na atualidade, inclusive no meio educacional, vinculada em livros didáticos, avaliações externas e em outras situações comunicativas que vivenciamos no cotidiano.

Koch (2014, p. 53) destaca que,

> Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido.

Para que um texto seja considerado coerente, faz-se necessário que tenha sentido para o leitor. Caso contrário, haverá inconsistência no processo interpretativo gerando a não compreensão. Diante nesta perspectiva, é preciso levar em consideração alguns aspectos que fazem a diferença no ato de interpretar, tais como o conhecimento de mundo, conhecimento sociocultural, dentre outros que darão a coerência necessária para a interpretabilidade textual.

.

Existem os tipos de coerência que colaboram para que haja a construção da coerência global. Destacamos aqui a coerência sintática, a coerência semântica, a temática, a coerência pragmática, a estilística e a coerência genérica.

Koch e Elias (2014, p. 194), definem tipos de coerência em sintática, que está relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários, isto é, diz respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas bem como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica, como pronomes, sintagmas nominais referenciais definidos e indefinidos, conectores, etc.; a coerência semântica, que se refere às relações de sentido entre as estruturas – palavras ou expressões presentes no texto; a coerência temática, que exige que todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento; a coerência pragmática, que está relacionada aos atos de fala que o texto pretende realizar. Sendo o texto um ato de fala, tais atos devem estar relacionados e obedecer às condições para sua realização; a coerência estilística que determina, em cada situação interativa, que o produtor de texto se utilize da variedade de língua adequada, em termos de léxico, estruturas sintáticas etc. Essa é uma exigência do uso formal da língua e a coerência genética que diz respeito as exigências do gênero textual, determinado pela prática social no interior do qual o texto é produzido, isto é, o proposito comunicacional, a forma composicional, o conteúdo temático, o estilo e as condições de produção inerentes a essas práticas.

Mediante a observação dos tipos de coerência respaldados pelas autoras, é possível perceber o nível de importância de cada um mediante o processo de compreensão e interpretabilidade.

2.4 A construção de sentido

As diversas pesquisas sobre as teorias de leitura acompanharam o desenvolvimento da própria Linguística e, desse modo, seu objeto de estudo deixa de ser as unidades menores, no caso, as silabas e palavras vistas isoladamente, para, aos poucos, chegar ao texto. Em vista disso, muitos teóricos têm manifestado interesse pelos estudos da leitura e o resultado de suas investigações tem permitido ampliar a concepção que temos sobre esse olhar acerca o texto.

Se em algum tempo a leitura chegou a ser tomada como decodificação de sinais gráficos, fruto talvez, de uma linguística abstrata, calcada no sistema, atualmente, as propostas

teóricas relativas à leitura recebem a colaboração não só da Linguística, como também da Psicologia Cognitiva da Análise do Discurso entre outros, o que proporciona um processo multidisciplinar da visão sobre a leitura de forma totalmente diferenciada, ou seja, ultrapassando a mera decifração para a construção de sentidos.

Baseados nas considerações de Koch (2015, p.34), a autora enfatiza que,

> Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso.

Essa articulação multidisciplinar fez com que investigações sobre leitura deixassem de focalizar somente o texto como objeto de estudo, atribuindo importância também ao autor e ao leitor. Os estudiosos da área, como Koch e Elias (2014), Cavalcante (2014) e Kleiman (2012) nos mostram a concepção de leitura como um processo interativo entre autores, leitores e o contexto. O texto é apenas ponto de partida para a busca dos sentidos. O signo linguístico passa a ser plurissignificativo, enfatizando o sentido como relevante no processo de leitura, não apenas como o que se apresenta na superfície textual, mas algo à espera de alguém que seja capaz de decifrá-lo no curso de uma interação.

Assim, o leitor exerce um papel importante, deixando de ser um mero paciente para se tornar agente do processo de construção de sentido do texto por meio da interação. A partir desse ponto, ler torna-se um processamento cognitivo complexo das informações que são produzidas pelo leitor-produtor, o que irá proporcionar a comunicação entre o leitor e o texto.

> Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (Koch, 2014, p. 30)

Durante a leitura, fazemos o uso de várias estratégias, por meio das quais se realiza o processamento do texto e se mobilizam diferentes níveis de conhecimento por parte de quem o lê, ou seja, ocorre o acionamento dos conhecimentos prévios, dentre os quais, como já fora dito anteriormente: o conhecimento linguístico, o de mundo ou enciclopédico e o interacional. Cada um deles atua de maneira relevante para a construção dos sentidos mediante a leitura de um texto.

Orquestrados nos dizeres de Kleiman (2013, p. 55),

> O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva da leitura.

> As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto.

Os esquemas se formam a partir de experiências socioculturais dos indivíduos, uma vez que todos os seres humanos praticam o ato da interação nesses contextos. Portanto, a interação entre as pessoas não se acaba. Os esquemas estão sempre crescendo e se modificando, a fim de que, seja possível armazenar novas experiências e novas leituras se realizem.

É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses e se produzem inferências capazes de preencher as lacunas ou potencialidades dos textos. Dessa forma, é mais fácil construir sentidos numa determinada produção, se tivermos informações presentes na memória sobre determinado tema.

Dialogando com pensamento de Koch e Elias (2014, p. 21), "a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)". Baseado nessas experiências, o leitor terá condições de melhor interagir com o texto construindo seu significado.

À medida que o leitor vai avançando em novas leituras no decorrer de suas experiências, os modos de organizar o conhecimento, ou seja, as estratégias irão se modificando. Sendo assim, a capacidade interpretativa cresce à proporção que os conhecimentos são ampliados.

Segundo Kleiman (2002, p.25), "a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é através do conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que o permitirá fazer as inferências necessárias relacionando diferentes partes discretas do texto num todo coerente". Portanto, no momento da leitura, o leitor, alicerçado em conhecimentos prévios, torna-se capaz de construir sentidos, formar novos conhecimentos, ampliando seu quadro de referência. Devido a esses elementos e a sua competência comunicativa, ele (o leitor) interfere no texto que lê, podendo privilegiar ou não certos trechos que condizem ou não com a sua visão de mundo e com seus dados de experiência, mostrando-se um leitor ativo.

Dessa forma, um texto produzirá leituras distintas por parte de diversos indivíduos, ou mesmo, da parte de um único leitor, em momentos diferentes, dependendo de seu universo de experiências, ou seja, o contexto no qual o estudante está incluído pode determinar o tipo de leitura.

O ato de ler promove a produção de sentidos no texto, o que mostra o papel ativo do leitor, sendo as inferências uma relevante estratégia cognitiva nesta atividade. Desse modo, a compreensão da leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo, pelo que estas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta o que está escrito. Compreende-se então por interpretação o momento da interação leitor/autor e contexto, produzindo sentidos que variam de acordo com a natureza dessa relação.

No contexto escolar, a experiência de leitura dos educandos precisa ser diversificada, pois, quanto mais contato eles tiverem com diversos textos, mais familiarizados estarão mediante diversos aspectos pertinentes a sua composição e compreensão de maneira significativa. Conforme Kleiman (2002, p.92),

> Perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto... Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais. Perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, a personalidade através da interação.

Para o educando ter condições de desenvolver a capacidade de perceber a relação entre a função do elemento textual e a intencionalidade, é necessário que se faça um trabalho de conscientização linguística crítica, em etapas. Analisar o funcionamento já não é mais suficiente. A tarefa não é fácil, mas pode ser facilitada através de exemplos de análise, os quais ajudarão o estudante a perceber elementos também de outros textos.

Em um contexto de leitura e compreensão textual, Lajolo (1982, p.59) destaca que "ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. Mas, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a outros textos significativos e reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia, propondo outra, não prevista". E esse pensamento mostra a importância de ampliar essa atividade, pois quanto mais progressivo for o acervo de textos, mais o leitor terá condições de interagir, inclusive para a compreensão de novos textos.

Dessa forma, vejamos o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

> No que diz respeito à prática de leitura de texto, por exemplo, a estipulação da leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos, ou num mesmo ciclo em diferentes momentos, não implica que o texto selecionado deva ser o mesmo, ou, no caso de ser o mesmo, que a leitura se dê da mesma maneira. Uma charge política, por exemplo, supõe conhecimento de mundo e experiência político-social que podem não estar presentes para um aluno de 11 anos. Dessa forma, sua leitura pode diferenciar-se tanto da que for realizada por um aluno de 14 anos quanto da que for feita por um de 17. O mesmo raciocínio se aplica a um poema, uma crônica, uma notícia, uma carta de solicitação ou uma reportagem. (BRASIL, 1998,38-39).

Diante dessa concepção, a intervenção do professor é de fundamental importância, pois, a compreensão da leitura será diferente já que o grau de conhecimento dos educandos

será distinto nos diversos ciclos. Cabe, então, o trabalho do educador de adequar o texto a cada modalidade selecionando previamente textos que se encaixem na realidade cognitiva do público em questão.

Os PCNs afirmam que compreender um texto é procurar marcas do enunciador projetadas nele mesmo. É reconhecer a maneira única como se constrói a representação a respeito do mundo e da história e estabelecer uma conexão de um texto a outros que traduzem outras vozes e outros lugares.

A construção de sentidos mediante a leitura de textos é algo extremamente importante, pois a leitura sem atribuição de significados não passa de uma atividade meramente mecânica que não acrescentará nada para o leitor. O processo de leitura deve ser um ato totalmente dinâmico realizado por um leitor ativo que seja capaz de concordar, discordar ou até mesmo complementar as ideias do autor em um processo de interação com o texto.

CAPÍTULO III

Gêneros textuais e sociointeracionismo

3.1 O estudo do gênero

Há algum tempo, muito se tem falado e discutido a respeito da abordagem dos Gêneros Textuais no âmbito educacional. Tal discussão percorre por diversas instituições no mundo envolvendo várias disciplinas como também nos diversos níveis e contextos de aprendizagem. Todavia, é importante ressaltar que a teoria de gêneros é bem mais intensa do que ainda popularmente se ouve falar no meio educacional.

Ao contrário do que se pensa, a discursão sobre os gêneros textuais não é algo novo. De acordo com Marcuschi (2008, p. 146),

> O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se consideramos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais.

Há tempos a discussão a cerca dos gêneros acontece no meio acadêmico na tentativa de melhor compreendê-los de forma mais abrangente e não apenas conceitual, pois é ainda é possível perceber a incompreensão da amplitude da abordagem de gêneros mediante a prática em sala de aula.

Diante da discussão sobre gêneros, Bawarshi e Reiff (2013, p. 15) destacam que "A despeito da produtividade da pesquisa sobre gêneros nos últimos trinta anos, o termo gênero em si continua sujeito a confusão, porque compete com teorias populares sobre gêneros como tipos de texto e como sistemas artificiais de classificação". A partir dessa afirmação, podemos conceber a necessidade de compreender o gênero como algo que vai além de uma simples classificação ou modelos estanques, mas sim, algo que está diretamente ligado aos propósitos sociais.

Tendo em vista a amplitude da discussão sobre gênero, Bazerman *et al*(2011, p. 32) expõe que "Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas". Nesta perspectiva, vemos o gênero como algo nato ao

indivíduo, uma vez que ele vive em um contexto social e, consequentemente, está propenso a passar por situações recorrentes.

O autor (2011) ainda acrescenta que,

> Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2011, p. 32)

Bazerman (2011) chama a atenção para o fato que os gêneros surgem mediante as atividades sociais recorrentes, ou seja, a emersão acontece de maneira natural onde as situações cotidianas remetem a atos de fala que direcionam a ação retórica.

Mediante discursões, pesquisadores vêm mostrando que gêneros são mais que categorizações de tipos textuais, ou seja, sua abrangência vai bem mais além do que meramente classificá-los mediante questões estruturais ou traços formais, mas sim, lingando o gênero a modos de agir culturalmente e socialmente. Marcuschi (2010) ressalta que os gêneros surgem mediante a necessidade cotidiana vinculados a vida sociocultural. Trata-se de fenômenos sociodiscursivos voltados para a vida cultural e social que está presente em toda atividade comunicativa.

Na ótica de Bawarshi e Reiff (2013, p.16) a despeito da compreensão sobre gêneros, as pesquisadoras ratificam que,

> os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações. Essa concepção reconhece que os gêneros tanto organizam como geram espécies de texto e ações sociais numa complexa e dinâmica relação recíproca.

Compreender gênero como algo não estático é entender a dinamicidade voltada para a vida social de maneira a conceber o porquê dos traços formais presentes no gênero como também perceber o propósito comunicativo pelo qual o gênero se direciona.

3.1.1 Tendências teórico-metodológicas para o ensino de gêneros

O estudo dos gêneros tem se baseado em algumas tendências teórico-metodológicas não apenas no Brasil, mas no mundo, também conhecidas como tradições de estudos de

gêneros (BAWARSHI E REIFF, 2013), que auxiliam na compreensão servindo de base para pesquisas a fim de analisar as tendências dos estudos voltados para a compreensão dos gêneros e suas condições pedagógicas.

Reiterando os dizeres de Marcushi (2008) de que anteriormente os estudos de gêneros eram voltados para a área literária, porém sua abrangência atual é voltada para a linguística numa perspectiva discursiva. As correntes teórico-metodológicas no Brasil tiveram suas tendências em relação ao tratamento dos gêneros baseados nas seguintes perspectivas:

> 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da escola de Genebra representada por Schnewly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (...).
> 2) Perspectiva "swalesiana", na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gênero de John Swales (1990).
> 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros.
> 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essa linhas e mais geral, com influencias de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Gunther Kress e Norman Fairclough (...). (MARCUSHI, 2008, p. 152)

Através de uma abordagem sociodiscursiva, a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo possui caráter voltado para a psicologia da linguagem tendo sua atividade pedagógica direcionado tanto para a oralidade como também para escrita focado para o ensino de língua materna.

Entendendo a linguagem como algo intrínseco a interação social, Bakhtin (2002, p.124) alega que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes". A partir desta afirmação, é possível perceber a língua como algo em constante evolução sendo ela viva e indissociável a comunicação e, consequentemente, ligada ao interacionismo sociodiscursivo baseado no fato de que a linguagem é a base das relações sociais e da interação do indivíduo com o seu ambiente.

No Brasil, a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (documento divulgado pelo governo que visa à organização de um conjunto de referências nacionais comuns ao processo educativo, abrangendo todas as regiões do país) têm por objetivo colaborar no processo de revisão e reelaboração das propostas curriculares.

Mediante tal proposta, o documento supracitado evidencia sua influencia do interacionismo sociodiscursivo no momento em que evidenciam a língua alegando que,

> Vista como ação e interação social, portanto, a língua envolve a negociação de sentidos entre os interagentes. O texto – oral e escrito - é tomado como o próprio "lugar" de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados, e a partir de gêneros específicos de texto. (...) Com foco numa visão interacionista da linguagem, esta proposta assume também a dimensão cognitiva da atividade linguística, concebendo-a como atividade de construção de sentidos. (BRASIL, 2012, p. 19-21)

Nesta perspectiva de abordagem pautada no interacionismo sociodiscursivo, também conhecida por ISD, a linguagem posiciona-se como marco principal mediante a influência vygotskyana no tocante a psicologia da linguagem e a interação sociocultural que acontece por meio dela.

A perspectiva swalesiana parte de uma abordagem sociorretórica ou também conhecido como grupo de estudos retóricos de gênero da escola norte americana, e tem por base a proposta de Swales para o estudo de gêneros textuais como também os estudos de Carolyn Miller e Charles Bazerman em relação ao gênero como ação social.

A abordagem sociorretórica possui um caráter mais direcionado para escrita do que para oralidade. Tal pesquisa é voltada para gêneros de domínio acadêmico tendo seu foco no estudo de segunda língua. Essa corrente teórico metodológica engloba os estudos de gênero em ESP (*English for especific purpouse*[4]) que direciona suas metas para os objetivos da comunidade discursiva tendo a obra de John M. Swales como análise de contribuição teórica para os estudos de gêneros em ESP.

Mediante as observações de Rodrigues e Hemais (2005, p. 108), em relação às pesquisas de Swales, elas destacam que,

> A obra de John M. Swales é notadamente voltada para aplicações em análise de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais. Tanto que o nome dele é associado à área de estudos e ensino de inglês para fins específicos. Os seus trabalhos tratam dos conceitos chave na análise textual para iluminar o gênero e as práticas sociais que subjazem ao gênero. Os seus trabalhos aplicados visam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem-sucedido as características do gênero.

Neste contexto de análise de gênero em ESP, seus objetivos são voltados para a comunidade discursiva em relação aos seus objetivos comunicativos. Desta forma, é o propósito comunicativo que emoldura o gênero dentro das suas finalidades a partir de traços retóricos tendo como trajetória partir do contexto para o texto em si.

---

[4] *English for especific purpouse*: Inglês para fins específicos.

Bawarshi e Reiff (2013, p.81), postulam que,

> Os estudos retóricos de gêneros tendem a se concentrar mais em como os gêneros capacitam os usuários a realizar retórica e linguisticamente ações simbólicas situadas e, ao fazer isso, desempenham ações e relações sociais, cumprem papeis sociais e moldam realidades sociais. Ao mesmo tempo, os ERG se concentram no modo como os gêneros, através do seu uso, mantêm e ajudam dinamicamente a reproduzir práticas e realidades sociais, além de revelar suas tensões internas. Para os ERG, portanto, o contexto fornece mais do que um valioso conhecimento de base com respeito a propósitos comunicativos , pertencimento à comunidade discursiva, nomenclatura de gêneros ou mesmo cadeia de gêneros ou gêneros oclusos.

Neste contexto, observamos que a abordagem sociorretórica tem por base mediar uma situação pela qual o gênero será construído a partir da situação retórica apresentada. Dessa forma, são desenvolvidas ações sociais que se encaixam mediante a realidade social levando em consideração o contexto.

A concepção de gênero como ação social foi apresentada por Carolyn Miller (2009) a partir de sua contribuição relacionada à análise do gênero a partir do seu caráter social e não apenas classificatório. A pesquisadora (2009) retoma os estudos de Aristóteles relativos a gênero numa perspectiva retórica considerando o gênero como ação social, uma vez que as ações humanas são mediadas por intencionalidades que acontecem dentro de um contexto situacional. Ela destaca que os gêneros refletem as convenções de uma sociedade através de seu discurso podendo ele mudar juntamente com sociedade.

Seguindo as tradições de análise de gêneros, enfatizaremos a abordagem sociossemiótica dentro das tradições linguísticas da "Linguística Sistêmico Funcional", também conhecida como a teoria de gêneros da Escola de Sidney que teve uma forte influência na obra de Michael Halliday entre outros.

Baseados na definição de Christie (apud BAWARSHI E REIFF 2013, p. 47),

> A linguística sistêmico-funcional (LSF) opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto. A linguagem se organiza de dada maneira dentro de uma cultura porque essa organização serve a um propósito social no interior daquela cultura. Assim, o "funcional" diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos. O "sistêmico" diz respeito à estrutura ou organização da linguagem, de modo que ela possa ser usada para fazer determinadas coisas dentro daqueles contextos. O "sistêmico", então, se refere aos "sistemas de escolha" disponíveis aos usuários da linguagem para a realização do sentido.

Podemos compreender a realização do sentido relacionando-a a maneira como se desenvolve a linguagem mediante os propósitos sociais e contexto social mediante as interações linguísticas. Isso se torna perceptível na medida em que percebemos a linguagem

como forma de socialização tendo forte influencia na maneira como os indivíduos desenvolvem suas ações.

A LSF tem seu alicerce no fato de que a estrutura linguística está diretamente ligada à função social como também ao contexto sociocultural do indivíduo. Tal abordagem, segundo Silva e Bezerra (2014, p. 24) se preocupa com a eficácia do ensino de letramento centrado no aluno e baseado no processo. Essa abordagem tem seu foco na identificação dos gêneros considerados mais importantes no contexto escolar para que se desenvolva uma pedagogia de ensino de gênero baseado no contexto sociocultural.

3.2 O sociointeracionismo

O Interacionismo sociodiscursivo, trata-se de uma corrente teórico metodológica que teve como precursor Jean Paul Bronckart e outros colaboradores como Schneuwly e Dolz. Essa corrente foi fundamentada na psicologia da linguagem tendo Vygotsky com fonte de referência.

Baltar et al (apud Bawarshi e Reiff, 2013, p. 99) teoriza o ISD como,

> O interacionismo sociodiscursivo (ISD) postula que as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas, considerando-se a linguagem como a principal característica da atividade social humana, já que os seres humanos interagem a fim de se comunicar, através de atividades coletivas de linguagem e de ações individuais, consolidadas em textos de diferentes gêneros.

Epistemologicamente, o Interacionismo Sociodiscursivo é uma posição baseada na filosofia e nas ciências humanas tendo como objetivo as condições do desenvolvimento e do funcionamento das condutas humanas. Tais condutas tratam-se do resultado de um longo processo de socialização entre os indivíduos tendo a linguagem como base das relações sociais e da interação do indivíduo com o seu ambiente.

O ISD enfatiza a linguagem como instrumento de socialização do indivíduo, pois é através da relação com os outros que o indivíduo constrói seus conhecimentos. É através da linguagem que a interação é viabilizada mediante seu relacionamento com o meio que vive tendo-a como foco o desenvolvimento humano. Essa corrente metodológica evidencia as práticas de linguagem como propulsores do desenvolvimento humano que abrange não apenas as questões voltadas às capacidades cognitivas, mas se expande também em relação às

capacidades do agir, uma vez que o desenvolvimento cognitivo se dá mediante o processo da linguagem e do relacionamento sociocultural.

Os conhecimentos são resultados do agir em um determinado ambiente social e, consequentemente, é através do agir que acontece o desenvolvimento humano, pois os processos de formação do indivíduo juntamente com os processos de fatos sociais são indissociáveis perante o desenvolvimento humano.

Mediante a colocação de Baltar et al (apud Bawarshi e Reiff, 2013, p. 100),

> A ação individual se enquadra em atividades socialmente definidas. Essas atividades socialmente definidas conferem sentido reconhecível ás ações individuais, ao mesmo tempo em que se associam ações a determinados indivíduos autorizados a realizar atividades em certos momentos e em certos contextos.

O ISD se fundamenta na concepção de linguagem Vygotskyana e, desta forma, o desenvolvimento humano não se abstrai do papel exercido pela linguagem, pois através dele é construída uma memória que vem a partir das experiências, sendo a memória o instrumento que organiza, comenta e adequa o agir e as interações humanas reproduzindo ou reelaborando os fatos sociais e os psicológicos.

Desta forma, trata-se de uma corrente de pensamento cujas orientações têm como objeto de estudo as questões referentes à linguagem, a capacidade e o desenvolvimento humano. Esse quadro teórico permite abordar o estudo da linguagem nas dimensões discursivas e/ou textuais.

No Brasil, o Interacionismo sociodiscussivo teve maior intensidade nos últimos anos mediante as relações interinstitucionais entre alguns pesquisadores brasileiros juntamente com o grupo de Genebra. Tais pesquisas pautavam-se na perspectiva de intervenção na educação voltadas para a atividade de formação ou para a atividade de ensino e aprendizagem de português como língua materna ou mesmo para o francês e a língua inglesa como línguas estrangeiras.

De acordo com a ótica de Meurer *et al* (apud Machado, 2005, p. 238), as pesquisas se agrupam mediante o foco de pesquisa, como,

- As de foco nas ferramentas de ensino, com o levantamento de características de gêneros (artigo de opinião, diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas, etc.) a construção de modelos didáticos de gêneros ou a análise e avaliação de materiais de ensino;
- As de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino;

- As de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a situação particular em que se encontram; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre textos prescritivos, planificadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas.
- As de foco na interação professor – ferramenta – aluno, com a análise na sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais;
- As de foco na interação professor em formação – (ferramenta)- formador, com a análise de sessões refletivas e de outros tipos de situações de formação.

Esses focos de pesquisa têm trazido algumas reflexões a cerca das interpretações voltadas para a análise de textos baseados no Interacionismo Sociodiscursivo tanto na vertente da psicologia quanto da didática de línguas.

Machado (2005, p.240) destaca que,

> A tarefa de interpretação da teoria do ISD é difícil, pois dois tipos de problemas podem levar a interpretações equivocadas: uns que derivam de sua própria especificidade e dos textos dos seus autores nucleares e outros que derivam de textos de seus interpretes.

A autora enfatiza que alguns dos propulsores das dificuldades de interpretação da teoria do Interacionismo sociodiscursivo gira em torno do fato de que a vertente da psicologia da linguagem é de um nível de complexidade alto e também pelo vasto diálogo com diversos autores obrigando o pesquisador a ampliar seus conhecimentos na área para obter compreensão.

Outro fator de dificuldade que Machado (2005) aponta é a heterogeneidade de conceitos e termos mediante o diálogo entre o ISD e a didática de línguas que, por sua vez, possui objetivos próprios, exigindo mais atenção mediante o diálogo em relação aos conceitos utilizados. Também é destacada a necessidade de uma vasta leitura sobre a teoria mediante o fato de que a mesma está sempre em construção fazendo com que se torne necessário a leitura de textos conceituais iniciais até os mais atuais.

Diante dessas discussões, nosso trabalho pautou-se na abordagem interacionista sociodiscursiva devido a sua proposta de interação por meio da linguagem tendo-a como principal característica da atividade social humana. Também enfatizamos a concepção de gênero como ação social (Miller) no tocante a ênfase dada ao gênero *charge no corpus* deste trabalho.

3.3 O gênero “Charge”

Na sociedade atual existe uma predominância significativa de textos que congregam elementos visuais juntamente de forma isolada ou mesmo atrelados com a linguagem verbal. Estes gêneros estão adentrando cada vez mais no cotidiano e trazem consigo uma gama de artefatos repletos de significados que integram a vida atual e obrigam o interlocutor a realizar determinadas inferências a fim de perceber a mensagem transmitida por meio daquele texto de forma a ser capaz de construir sentidos.

Dentre estes gêneros, destaca-se a charge, que por se tratar de um gênero pertencente à esfera jornalística, possui características temporais apoiando-se nos recursos visuais e apresentando-se com temas atuais e de grande repercussão no âmbito de discussão.

Consoante Gawryszewski (2008), “a charge é caracterizada pelo aspecto temporal e analítico e tem o humor por elemento. Ela também tem uma carga de agressividade em sua essência despertando a consciência crítica no leitor”. Este gênero traz em si uma carga de significados que se apoia em uma situação atual onde o chargista se utiliza de humor para externar uma crítica social.

De acordo com Mouco (2007, p. 31),

> É importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e despretensioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se de um recurso discursivo e ideológico.

Mesmo se tratando de um gênero de cunho jornalístico, a charge está ganhando destaque de maneira mais intensa no cotidiano escolar mediante o aparecimento constante em materiais didáticos como livros e também nas avaliações externas.

Charge I

Esta charge foi retirada da Revista pedagógica SAEPE 2013 – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – que é veiculada anualmente e trata-se de um diagnostico detalhado da educação do Estado de Pernambuco objetivando fornecer subsídios para a promoção da melhoria do ensino no Estado. No volume supracitado, são apresentados os índices de proficiência da edição do SAEPE 2013, mostrando a charge como parte integrante da referida avaliação externa realizada no Estado de Pernambuco.

Charge II

Esta charge foi retirada do livro didático “História, Sociedade e Cidadania” de Alfredo Buolos Júnior direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental correspondente ao componente

curricular "História". Mesmo se tratando de um gênero temporal, esta charge está imbricada com o tema relacionado a um capítulo[5] do livro instigando o estudante a correlacionar as informações do conteúdo junto à charge apresentada provocando uma discussão a fim de que haja construção de sentido a partir da leitura da charge. É interessante salientar a interdisciplinaridade deste gênero, pois o mesmo adequa-se a qualquer propósito comunicativo e disciplinar.

A construção de sentido face o gênero charge acontece mediante alguns fatores imprescindíveis que interagem entre si para a compreensão devida do gênero. Dentre tais fatores, podemos destacar a importância da realização de inferências, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 248) o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

O ato cognitivo se dá através de estratégias linguísticas que medeiam a compreensão do gênero. A interação entre as partes formando um todo devidamente organizado é também fundamental para compreensão, pois mediante a realização das inferências a partir de todo o contexto que envolve a charge, sua compreensão torna-se mais consistente. Marcuschi (2008) enfatiza que,

> Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por informação, mas também o que vem a ser contexto. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 249)

Ressaltando a importância de realizar inferências na leitura de charges, o autor enfatiza a construção de uma nova representação semântica a partir da leitura, pois, por se tratar de um gênero que possui caráter crítico, o leitor, por sua vez, deve desenvolver sua criticidade a partir da leitura da charge, podendo ele concordar com o chargista ou não.

Seguindo este viés, os assuntos que compõe a maioria das charges fazem parte do cotidiano d os estudantes e, desta forma, faz-se necessário que o trabalho com este gênero no ambiente educacional seja pautado por reflexões que, consequentemente, leve a inquietudes instigando a curiosidade e a investigação para a formação de sentido de forma crítica.

Silva (2004, p.13) elucida que "o termo charge é francês, vem de *charger*, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem

[5] Charge retirada do capítulo 12 do livro "História: Sociedade e Cidadania", editora FTD, intitulado "Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática", página 222.

caráter temporal, pois trata do fato do dia". Sendo assim, a charge trata-se da reprodução por meio de imagens de um fato já conhecido tendo por base uma crítica através da visão do chargista.

Por se tratar de um gênero humorístico, a charge se apoia, geralmente, em uma única imagem realizando uma crítica a uma situação atual, podendo ou não ter a presença da linguagem verbal escrita que, no caso, tem por finalidade representar o pensamento ou a fala dos personagens. Este texto atua sob fatos verídicos do cotidiano social sendo imprescindível a ativação dos conhecimentos prévios do leitor para que o gênero possa ser compreendido.

> A charge, devido a sua característica sincrética, requer um leitor melhor qualificado, e que esteja "antenado" com os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que são veiculados nos diferentes meios de comunicação. Partindo desse pressuposto, há necessidade de utilizá-la como recurso pedagógico, visto a presença avassaladora de imagens e informações no cotidiano em que estamos inseridos. (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, P. 02)

Para que haja produção de sentidos na leitura de charges faz-se necessário que o interlocutor obtenha o conhecimento linguístico, ou seja, conhecimento de mundo, que oportunizará uma melhor compreensão da mensagem implícita mediante a leitura da charge, pois se trata de um gênero temporal que contém, geralmente, a crítica como instrumento do chargista em relação a algum acontecimento atual. Ramos (2009) enfatiza a necessidade de ativar dados históricos e realizar as devidas inferências para que o texto seja compreendido pelo leitor de forma congruente a intencionalidade do chargista.

Charge III

Esta charge[6], retirada do livro "Jornadas.port" das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental da disciplina de Língua Portuguesa, aponta a presença de traços de humor relacionando-se com algo que ocorreu em um dado contexto atual. O chargista utiliza do humor para provocar reflexões a cerca dos acontecimentos que estejam em evidência a fim de chamar a atenção satiricamente para um fato proeminente.

Para Ramos (2009, p. 21), "A charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual". Para o autor, a charge se torna uma extensão da notícia recriada através de imagens, pois sua relação intertextual estabelece uma continuidade da notícia, porém, assumindo, geralmente, um caráter cômico e crítico, simultaneamente.

Interpretar textos não é uma tarefa fácil, independente do gênero a que pertença. Kleiman (2009, p. 56) ressalta que "é no interior do ato da leitura, enfrentando os desafios colocados pelo texto, que se aprende a usar as estratégias de leitura como ferramenta para desenvolver técnicas próprias e eficientes para o processo interpretativo".

Sendo assim, é possível afirmar que a construção de significados do gênero charge necessita da reflexão acerca de assuntos atuais como também a ativação do conhecimento de mundo, pois este gênero traz consigo informações e opiniões através do seu caráter interdisciplinar que contribui imensuravelmente para a formação de leitores críticos e ativos.

[6] Charge retirada da unidade 8 do livro "Jornadas.port", editora saraiva, intitulado "Penso, logo protesto", página 307.

CAPÍTULO IV

Descrição do percurso metodológico e análise dos dados

4.1 Panorama inicial

Mediante a proposta metodológica estabelecida na tentativa de responder ao questionamento da pesquisa como também almejando alcançar os objetivos pré-estabelecidos no âmago do projeto, foram realizadas quatro oficinas pedagógicas à luz da abordagem interacionista sociodiscursiva. As ações metodológicas foram desenvolvidas numa perspectiva de construção de sentidos mediante a leitura de textos multimodais – charge, por meio da linguagem interativa.

A ênfase da pesquisa consistiu em analisar e, por meio de intervenções, promover a ampliação da capacidade leitora dos estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental a partir da apresentação de textos multimodais – charges –, em uma perspectiva sociointeracionista.

Salientando as palavras de Carvalho (2006, p.16) em relação ao gênero charge, ele afirma que,

> A charge, gênero muito apreciado no Brasil, vem da palavra francesa, que pode ser livremente traduzida como "tensão", "exagero" ou "ataque". Com efeito, uma charge é exatamente isso: um desenho de caráter crítico exagerado, que se refere a uma situação específica no âmbito social, cultural ou político. Justamente por isso, a charge é um importante elemento histórico e está atrelada a determinada época ou acontecimento.

Por se tratar de um gênero em evidência e veiculado em diversos materiais pedagógicos – livros didáticos e avaliações externas –, a charge foi escolhida por ser de um gênero que exige do leitor a ativação de conhecimentos prévios, o que proporciona aos estudantes um olhar mais atento sobre o cenário social em que estão inseridos.

Este trabalho desenvolveu-se através da pesquisa-ação com base empírica, pois teve como proposta a realização de oficinas que objetivaram a mudança de comportamento em relação à postura no ato da leitura imagética, em uma perspectiva de construção de sentido. Esta postura, que será explicitada a seguir, demonstrou, a princípio, a ineficiência no que se refere à compreensão do gênero charge, a partir da ausência de criticidade por parte dos estudantes. O que ocorreu no primeiro momento foi uma simples descrição da imagem, sem alusão aos fatores críticos e humorísticos do gênero.

As oficinas pedagógicas envolveram o público alvo de 27 estudantes na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, devidamente matriculados na referida Instituição de Ensino. Essa turma foi escolhida mediante o apontamento de baixos índices em relação às competências e habilidades de leitura.

A pesquisa-ação caracteriza-se pela realização de ações em relação ao problema detectado, pois, como afirma Thiollent (2011, p. 20),

> A pesquisa-ação é tida como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O percurso metodológico desenvolveu-se com a realização das oficinas pedagógicas na turma de 8º ano de uma escola pública localizada na zona urbana da cidade de São Bento do Una – PE. Para construção do *corpus* desta pesquisa, foi necessário um total de seis aulas de Língua Portuguesa, além de materiais didáticos, tais como: datashow, slides, folhas de papel sulfite, lápis grafite e coloridos.

Levando-se em consideração que as informações atuais são transmitidas por diversos modos semióticos e, que diante desta realidade, os recursos multimodais tomam parte da composição do texto e auxiliam significativamente na produção de sentidos. Todavia, a compreensão do texto não acontece de forma isolada, mas, sim, por meio de elaborações coletivas que acontecem mediante a interação do indivíduo com o outro e com o ambiente.

Podemos perceber a importância da interatividade com o meio através dos dizeres de Marcuschi (2008, p.228):

> As representações coletivas, já lembrava Vygotsky, precedem as elaborações individuais e lhes servem de base. Essa é a grande novidade da abordagem sociointerativa da cognição em oposição à velha noção de conhecimento como atividade individual (fruto da psicologia cognitiva de origem subjetivista). A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter- e intrapessoais, como diria Vygotsky.

A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, pois busca analisar os dados de maneira interpretativa não sendo necessária a quantificação, mas sim tendo por base a interpretação dos dados obtidos como também a explicação para tais resultados.

Os dados foram analisados mediante a aplicação das oficinas envolvendo a charge como gênero multimodal, proporcionando a vivência de situações concretas e, consequentemente, a construção de sentidos. A ideia de oficina adotada neste trabalho baseia-se na definição que Vieira e Volquind (2002, p. 11) apresentam. Para os estudiosos oficina é "um espaço para a aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito

e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer".

Vejamos a seguir um quadro com o plano temático das oficinas pedagógicas realizadas durante o processo de pesquisa juntamente com seus objetivos e atividades realizadas.

Quadro 1: Plano de ação das oficinas pedagógicas[7]

Temáticas	**Atividades realizadas**	**Objetivos esperados**
Oficina 1 Sondagem do conhecimento do gênero e da capacidade leitora de textos multimodais a partir da leitura imagética da charge a baixo: 	• Apresentação de uma charge; • Leitura imagética individual; • Debate envolvendo a interpretação da charge; • Sondagem da charge enquanto gênero textual. • Compreensão escrita da charge observada.	• Observar a competência de leitura de imagem pelos estudantes
Oficina 2 Apresentação, debate, construção de sentido e aquisição da charge enquanto gênero	• Exposição de charges diversificadas; • Levantamento de questões atentando para a leitura multimodal como também para o	• Construir o conceito do gênero "Charge" a partir da simulação de situações; • Observar a compreensão dos estudantes

[7] As charges utilizadas no plano de ação das oficinas pedagógicas foram extraídas do Google Imagens.

       	caráter crítico e humorístico do gênero charge; • Caracterização do gênero *Charge* considerando seu propósito comunicativo; • Releitura das charges a partir da construção de sentido destacando seu caráter crítico, temporal, humorístico e inferencial.	mediante a leitura imagética da charge apresentada; • Analisar o nível de conhecimento crítico em relação ao gênero charge como também a sua função social; • Perceber o caráter crítico, temporal, humorístico e inferencial contido no gênero charge.
	• Apresentação de uma charge para leitura oral seguida de compreensão	• Perceber, através da produção escrita, a

Oficina 3 Representação escrita do gênero multimodal “charge” 	escrita	capacidade leitora dos estudantes do gênero charge atentando para seus propósitos comunicativos. • Analisar as transformações no que diz respeito a capacidade leitora de charges realizadas pelos estudantes.
Oficina 4 Produto final	• Produção de charges individualmente abordando temáticas livres.	• Montar uma coletânea de charges produzidas pelos estudantes.

4.2 Efetivando as oficinas pedagógicas/ oficinas de produção textual

- **1ª oficina (10/03) – Apresentação da proposta de trabalho**

A primeira oficina realizada na turma de 8º ano teve início mediante a apresentação da proposta interventiva seguida da apresentação de charge com o intuito de realizar uma sondagem em relação à capacidade leitora dos estudantes através da leitura multimodal em uma perspectiva sociointeracionista.

Neste primeiro momento, deixamos os estudantes livres para que pudéssemos observar o conhecimento acerca do gênero charge, assim como o nível de leitura multimodal de forma individual.

Figura 1: Início das oficinas através da sondagem de conhecimentos a cerca do gênero "Charge"

A atividade teve continuidade com um debate, a fim de analisarmos a capacidade leitora de textos multimodais dos estudantes, especificamente do gênero charge. Esta charge foi escolhida não de maneira aleatória, mas devido a um fato social – o alto índice de trabalho infantil na cidade –, isto é, um tema próximo à realidade dos próprios estudantes.

Inicialmente, perguntamos a turma o que eles compreendiam sobre o referido texto, a fim de perceber que tipo de posicionamento eles assumiriam. A interação não foi imediata, a princípio ficaram calados, apenas observando a charge curiosamente. Em seguida, a aluna JG

levantou hipóteses argumentando que: "*o menino não gostou do brinquedo que ganhou dos pais, professora. Eu acho que ele queria um brinquedo de outro tipo*".

Charge 4

Na sequência, o aluno *MO* argumentou: "*professora, o menino está com raiva porque tinha pedido outro brinquedo para ele e não aquele. Acho que o pai dele se enganou*". A partir de então, a maioria tentou argumentar quanto à imagem apresentada via slide. Porém, prevaleceu a mesma opinião, a de um garoto chateado com o presente que ganhara. Outros não quiseram se colocar.

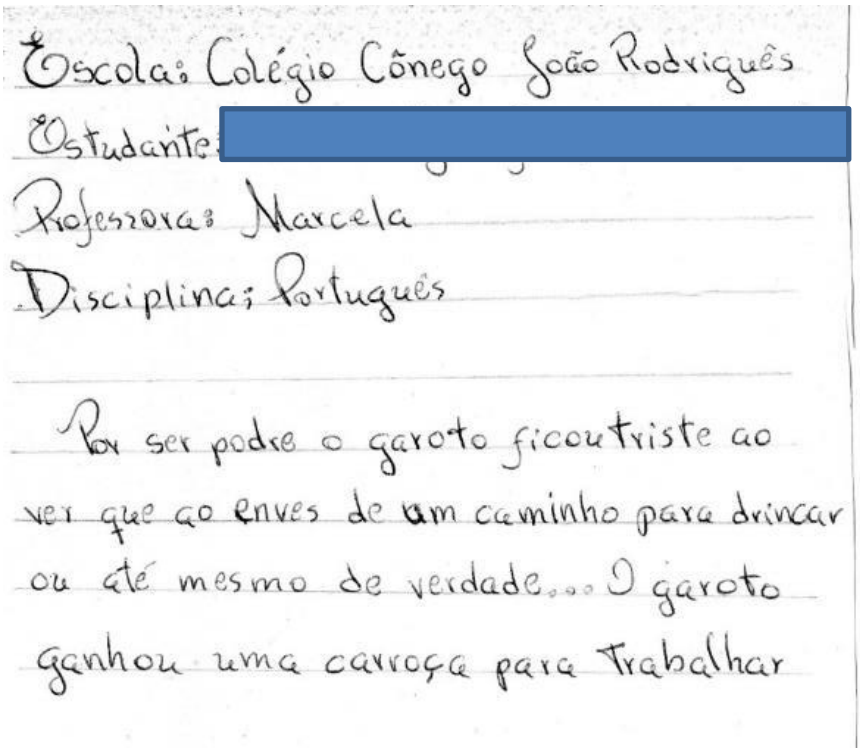
Esse primeiro contato mostrou que os estudantes não possuíam um olhar crítico em relação ao gênero exposto, ou seja, não eram letrados para este tipo de leitura, pois como afirma Dionísio (2011, p. 138), "uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem". E, desta forma, corroborando com o pensamento da autora, os alunos não demonstraram ser letrados no que concerne a leitura multimodal, pois apenas atentaram para o caráter descritivo da charge, não percebendo seu caráter inferencial.

Em um último momento, a aluna *MC* colocou-se dizendo que: "*Eu acho que a 'carroça' era para ele trabalhar e não para brincar porque ele tinha que consegui dinheiro para comprar o carrinho que ele queria de verdade*". Seguindo o raciocínio da colega, a estudante *LJ* concordou com o seu pensamento e completou dizendo que: "*Ele não estava*

feliz porque a mãe tinha mandado ele trabalhar e ele queria mesmo era brincar". Porém, em nenhum momento, eles atribuíram à charge questões relacionadas à crítica social.

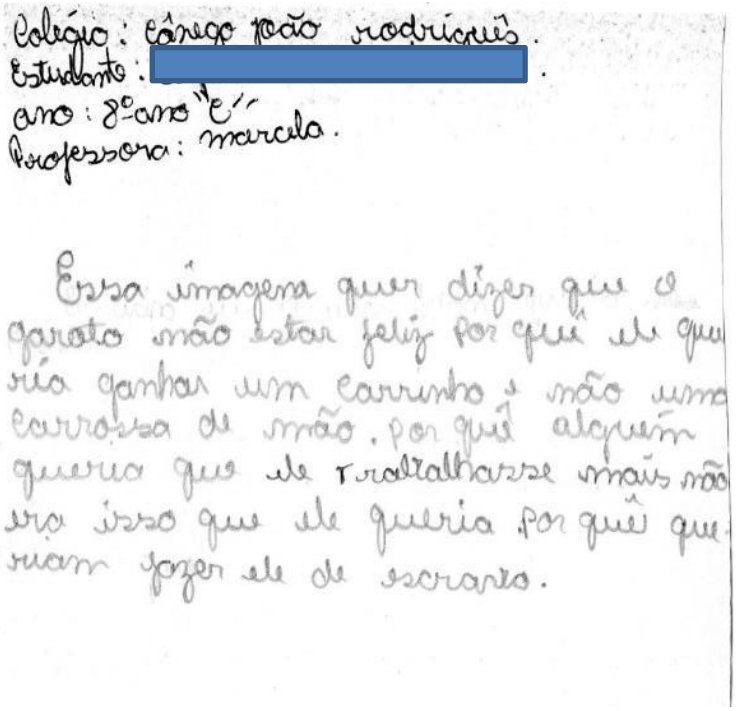
A princípio esta atividade envolveu a análise do nível de letramento visual por meio da leitura multimodal do gênero charge, de modo que a oralidade e a escrita foram trabalhadas simultaneamente. No entanto, o que pudemos observar no comportamento desses alunos é que as práticas pedagógicas ainda não agregam a multimodalidade Dionísio (2011), como traço constitutivo em relação ao texto falado e do texto escrito.

Alguns textos foram selecionados (por amostragem), os quais continham as interpretações escritas da charge observada pelos estudantes. A seguir, passaremos às análises.


Escola: Colégio Cônego João Rodrigues
Estudante: [redacted]
Professora: Marcela
Disciplina: Português

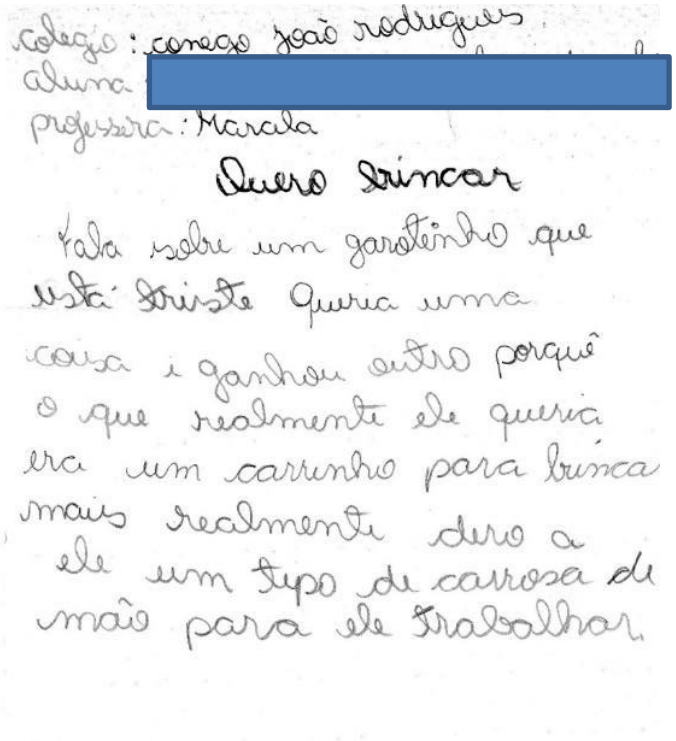
Por ser pobre o garoto ficou triste ao ver que ao invés de um caminho para brincar ou até mesmo de verdade... O garoto ganhou uma carroça para Trabalhar

Figura 2: Primeiro texto produzido pelo aluno LJ em 10/03


Colégio: Colégio João rodrigues.
Estudante: [redacted].
ano: 3º ano "E"
Professora: marcela.

Essa imagem quer dizer que o garoto não estar feliz por que ele que ria ganhar um carrinho e não uma carroça de mão. por que alguém queria que ele trabalhasse mais não era isso que ele queria por que querem fazer ele de escravo.

Figura 03: Primeiro texto elaborado pelo aluno ES em 10/03


Colegio: colegio joão rodrigues
Aluno: [redacted]
professora: Marcela

Quero brincar

Fala sobre um garotinho que está triste Queria uma casa e ganhou outro porque o que realmente ele queria era um carrinho para brinca mais realmente deu a ele um tipo de carroça de mão para ele trabalhar.

Figura 04: Primeiro texto elaborado pelo aluno PR em 10/03

A compreensão escrita demonstrada nas figuras 2, 3 e 4 mostram que o nível de letramento ainda não condiz com o esperado, pois o aluno aponta apenas os traços descritivos

da imagem não fazendo alusão ao caráter crítico-social do gênero. A respeito dessa situação, Kleiman (2005), esclarece-nos que o letramento envolve múltiplas capacidades de conhecimentos voltados não apenas para leitura escolar, mas sim para leitura de mundo através da interação com o seu mundo social.

Nossa pretensão em apresentar a referida charge para os estudantes de 7º/8º ano foi analisar o nível de compreensão leitora dos alunos tendo a capacidade da realização da leitura multimodal como parâmetro. Sendo assim, percebemos que os alunos não foram capazes de fazer a leitura multimodal com a devida produção de sentido, voltada para a crítica de cunho social em relação ao trabalho infantil por meio da realização de inferências.

- **2ª oficina (20/04) – Construção do conceito do gênero charge**

A segunda oficina pautou-se na construção do conceito da charge enquanto gênero textual por intermédio da simulação de situações recorrentes[8] apresentadas durante a oficina, evidenciando o caráter crítico pautado em uma situação atual, tendo o gênero como ação social.

Nesse contexto, realizamos a oficina visando à ampliação da competência para a leitura imagética das charges. Enfatizamos o aspecto crítico, social e humorístico do gênero, bem como a necessidade da realização de inferências durante o percurso da leitura multimodal.

Dionísio (2011) ressalta que o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, consequentemente, com a organização dos gêneros textuais. Diante das considerações da autora, a oficina teve início com algumas solicitações: *"Imaginem que vocês estejam presenciando uma situação de violência e queiram realizar uma crítica sobre isso por meio de imagens. E esta crítica deve acontecer de maneira irônica a fim de chamar a atenção do leitor mediante a sua visão do problema que é de cunho*

[8] Situação recorrente, segundo Miller, apresentada por Bawarshi e Reiff (2013, p. 96). Para Miller, os gêneros devem ser definidos não só em termos da fusão de traços substanciais e formais que corporificam em situações recorrentes, mas também pelas ações sociais que ajudam a produzir. Em situações recorrentes, os gêneros mantêm motivos sociais para agir e proporcionam estratégias retóricas tipificadas para que seus usuários possam agir. É por isso que os gêneros não só oferecem formam tipificadas de agir em situações recorrentes, mas também funcionam como artefatos culturais capazes de nos informar sobre como determinada cultura define e configura situações e modos de agir. Foi desenvolvida uma situação recorrente de cunho social que motiva uma ação retórica em que os envolvidos possam atuar.

social". Essa provocação foi realizada oralmente e todos foram expondo suas ideias, imaginando como poderia ser essa imagem que retratasse aquela determinada situação de maneira crítica contendo traços de humor.

Figura 5: construção oral e coletiva de uma charge

A aluna *RS* iniciou a discussão sugerindo que: "*e se nessa imagem tivesse alguém sendo assaltado em uma rua escura? E essa pessoa estava sozinha*". Em seguida, o aluno *JE* acrescentou: "*essa imagem poderia ser de uma pessoa sendo assaltada e o bandido tinha colocado um revolver na cabeça dele. E o homem assaltado estava com cara de está com muito medo"*. Com a participação de todos, a imagem foi se montando através da fala da maioria dos estudantes que, posteriormente, se sentiu à vontade em participar da atividade, movendo o imaginário em meio a atividade de simulação.

Durante esse processo, foi questionada a presença do caráter de humor que poderia surgir nessa imagem. Neste momento, os estudantes ficaram conversaram entre si propondo ideias para agregar humor juntamente à crítica social na construção da imagem. Diante do questionamento, a aluna *JG* sugeriu: "*a gente podia botar o bandido com uma arma bem grande, daquelas que tem nos filmes e no cantinho do desenho a gente colocava dois policiais chegando correndo com uma arma pequenininha nas mãos*". Os demais alunos acompanharam o imaginário da colega reagindo com risos e, assim, através da interação das ideias, atribuíram o elemento humor ao texto em construção.

Esse processo inicial da oficina foi idealizado para acontecer oralmente visando inquietar o imaginário dos estudantes. Os questionamentos continuaram na medida em que as ideias da imagem eram apresentadas pelos alunos.

Para Pietroforte (2013, p. 51), "a imagem imaginada diz respeito à concepção conceitual de determinados conteúdos, ela não é formada por meio de categorias plásticas, mas por meio de categorias semânticas".

Tendo como objetivo, nesse momento, instigar o imaginário dos estudantes na construção do conceito do gênero charge foi perceptível a construção coletiva de sentidos por meio da idealização de imagens na intenção de passar uma mensagem ao suposto leitor através da multimodalidade.

A próxima etapa da segunda oficina se pautou na exposição de charges diversificadas para a realização da leitura multimodal com ênfase na construção de sentidos, visando investigar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da intervenção concernente à leitura de imagens e seus reflexos no desenvolvimento intelectual.

Foram apresentadas algumas charges para leitura multimodal. As charges foram escolhidas mediante o momento sócio histórico que ora vivenciávamos no país, com ênfase nas ações de protesto, tais como: a olimpíada Rio 2016, atrelada à crise na saúde por conta do mosquito *Aedes Aegypti* transmissor da dengue, chikungunya e zika, bem como o racismo que é visto como um problema de cunho social e ainda presente no cotidiano de todos.

Charge 5

Quando apresentamos aos estudantes a charge acima, questionamos a intencionalidade do autor levando em consideração todo o plano visual atribuído ao gênero em discussão. Marcuschi (2008) afirma que o critério da intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização[9]. Dessa forma, os estudantes foram levados a considerar toda disposição do plano visual para que a leitura multimodal fosse realizada enfatizando o significado.

Partindo dos questionamentos, o aluno *RM* relacionou a charge acima ao atual momento político vivenciado no país, afirmando que: "*a gente vê muito essas coisas aí de protesto quando liga a televisão no jornal. As pessoas ficam na rua atrapalhando a passagem dos outros com cartaz e carro de som"*. A aluna *RO* descreveu o caráter de humor ao realizar inferências na junção da imagem ao signo verbal alegando que: "*oxe, gente. Os caras não estão ali para fazer protesto não, eles só queriam aparecer na televisão e fazer zuada. Eu acho que eles nem sabem o motivo do protesto*".

O aluno *LO* reforçou a ideia da colega esclarecendo que o caráter de humor se dava em face dos entrevistados não estarem no local de protesto com o mesmo intuito dos demais participantes do ato: "É *mesmo. Eles nem sabem por que os outros estão protestando"*. Desse modo, pudemos perceber que a junção da imagem e do signo verbal escrito auxiliou a compreensão da mensagem transmitida pelo chargista ocasionando o entendimento por parte dos alunos em relação ao propósito comunicativo do chargista. Assim, como afirma Dionísio (2011, p. 138), "imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada". Desta forma, mediante essa relação, a charge em discussão apresentou sentido para os estudantes que, em maioria, conseguiram atribuir sentido ao gênero.

[9] Segundo Marcuschi (2008), a textualização acontece mediante a esquematização e a figuração do texto visando manter a coesão e a coerência.

Charge 6

No momento da exposição da referida charge, a turma, imediatamente, expôs sinais de risos ao observar a charge mesmo que ainda com ausência de uma reflexão mais profunda. Após comentários descontraídos, os estudantes foram questionados acerca da mensagem que a charge transmitia aos leitores. Então, alguns alunos começaram a fazer suas inferências sobre a compreensão da charge em análise.

A aluna *JC*, inicialmente, destacou o cenário da charge atentando para os detalhes no fundo da imagem fazendo alusão a cidade do Rio de Janeiro mediante a identificação do ponto turístico. *"Isso aí está falando sobre as olimpíadas que vão acontecer no Rio de Janeiro. Olhem ali atrás do mosquito, aquilo é o Pão de Açúcar"*. Em seguida, o aluno *CV* fez referência à cidade que sediaria as Olimpíadas 2016, concordando com a colega, argumentando que: "*O resultado das olimpíadas vai ser desse jeito: o campeão vai ser o mosquito da dengue, o segundo lugar 'vão ser' os que 'morre' de tiro e em terceiro de facada".* O aluno *AE* atribuiu sentido ao gênero em debate fazendo uma relação entre as questões relacionadas à violência no Rio de Janeiro, destacando também o problema de saúde pública ocasionado pelo mosquito *Aedes Aegypti* que ainda está em evidencia no nosso país. "*O chargista quis dizer que quem vai matar mais é mosquito, ele vai ficar em primeiro lugar*".

Figura 6: Estudantes realizando a leitura multimodal das charges

Concordamos com Koch e Elias (2014) no que tange ao teor de relevância em relação ao conhecimento enciclopédico ou também conhecido como conhecimento de mundo, sendo este fundamental para a construção de sentido, pois o estudante ativou seu conhecimento de mundo ao realizar as inferências para a realização da leitura multimodal da charge.

Nesse caso, é importante salientar que o tema "Olimpíadas 2016" faz parte do cotidiano de todos, principalmente pelo fato de ter o Brasil como país sede. Nesse mesmo viés, as questões relacionadas pela violência oriunda de arma branca ou arma de fogo, igualmente com os problemas de saúde causados pelo mosquito *Aedes Aegypti*, são assuntos do cotidiano dos estudantes o que facilitou a compreensão da charge.

Charge 7

Nesta charge, os estudantes não esboçaram sinais de risos, mas sim, de indignação mediante ao ato de racismo que, por unanimidade, identificaram no primeiro olhar sobre a charge exposta. Alguns se colocaram evidenciando, a princípio, o chargista como uma pessoa racista, porém, quando os questionamentos tiveram início, os feitos de sentido começaram a se estabelecer de maneira mais consciente através da interação com o gênero.

Em consonância com Koch e Elias (2014, p.57), quando afirmam que "o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto", os estudantes não construíram um elo de interação com o gênero no primeiro contato. Assim sendo, para que houvesse a produção de sentido, foi necessário que se evidenciasse o contexto que permeava o gênero. Comungando com a afirmação das autoras, a charge começou a fazer sentido para os estudantes a partir do momento em que eles interagiram com o texto atentando para os aspectos inferenciais e críticos do gênero.

Questionamos ainda sobre qual seria o caráter crítico da charge apresentada. Em resposta, o aluno *MO* iniciou a leitura multimodal contextualizando a charge e atentando para o aspecto situacional da realização de uma blitz reiterando que: "*eles só param quem eles acham que tem cara de bandido*. *O chargista quis dizer que o policial só parou o homem porque ele é negro, então esse policial é racista e racismo é crime"* – palavras do aluno *MO*. A turma concordou com a leitura realizada pelo aluno *MO* que continuou a leitura inferindo que a charge não tinha caráter de humor pelo fato de o racismo ser algo errado e também ilegal. Quis dizer que não é engraçada essa situação.

Nesse caso, foi considerado o contexto para a realização da leitura multimodal da referida charge pelo aluno *MO*, pois, concordando com Koch e Elias (2014), o contexto é tudo aquilo que, de alguma forma, contribui ou determina a construção do sentido.

Charge 8

No momento em que esta charge foi exposta à turma, foi cumprido um dos propósitos do gênero que é provocar o efeito de humor, pois a turma, de forma geral, esboçou riso ao observar a referida charge.

Na sequência, os estudantes foram levados a considerar aspectos relevantes contidos na charge para que fosse possível a construção de sentido, como por exemplo a questão temporal do gênero, salientando o momento político[10] no qual a charge foi criada.

A aluna *JG* iniciou a leitura afirmando que: "*Eu acho que os leões é como se fosse o povo com raiva fazendo protesto para tirar a presidente, porque eles estão em Brasília, então só pode ser para tirar ela, mas naquele dia eles não tiram ela"*. Seguindo essa ótica, o aluno JE continuou argumentando "*e o engraçado é que eles nem tiraram ela em 2013 e no outro ano votaram nela de novo"*.

[10] O momento político destacado foi alusivo aos protestos vivenciados no ano de 2013 contra a política partidária e também fazendo referência a eleição presidencial ocorrida no ano de 2014.

Figura 7: construção do sentido através da leitura da charge.

Em relação ao poder das imagens relacionadas ao texto escrito, Rojo (2012, p. 19) argumenta que "(...) as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos". Dessa forma, o pensamento da autora comprova que a diagramação disposta no texto, seja ele de origem verbal ou não verbal, contribui para a construção do sentido. Neste viés, a autora (2012) completa seu argumento certificando que,

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Assim como afirmou a autora, o significado foi surgindo mediante cada olhar atento nas semioses contidas na charge, pois todos buscavam construir o significado. No decorrer da oficina, o estudante *RM* ressaltou a questão dos protestos que aconteceram antes das eleições de 2014 contra a presidente em exercício, fazendo o seguinte questionamento: "*Por que eles fizeram protesto contra a presidente se votaram nela de novo? O chargista tem razão, povo está fazendo papel de 'jumento' porque brigam por uma coisa e na hora de mudar fazem outra*". Essa argumentação do estudante se explica com Romualdo (2000) quando diz que a charge é um gênero que gera opinião entre os leitores tornando-os mais críticos em relação ao que lhe é apresentado.

A turma concordou com os colegas que fizeram suas afirmações e também contribuíram fazendo colocações semelhantes a favor da construção de sentidos. O que se

percebeu aqui é que através da realização da leitura multimodal do gênero charge há um acionamento da criticidade do leitor na produção de significados.

Charge 9

Ao finalizar a segunda oficina através desta etapa, também foram perceptíveis os ares de riso no momento da exposição da charge. Houve comentários, como: "*Só vai ter violência nas Olimpíadas*", " *Os estrangeiros que se preparem para enfrentar a violência no Rio de Janeiro", "Até os ladroes estão se preparando para as Olimpíadas"*, "*Coitados do estrangeiros*", "*Eles vão assaltar em inglês para que os estrangeiros entendam logo que estão sendo assaltados*" . Pimenta et al (2012) postulam que o atual contexto de leitura exige o desenvolvimento de habilidades ampliando a noção de letramentos múltiplos da diversidade de semioses presentes nos textos. Nessa perspectiva, os estudantes demonstraram um bom nível de compreensão da mensagem passada pelo chargista, agora, direcionando o olhar de forma crítica mostrando-se capazes de construir significados através da leitura multimodal.

Reiterando os dizeres de Cristovão e Nascimento (2011), tendo por base a abordagem interacionista sociodiscursiva, entendemos que o contexto desempenha um papel fundamental nas ações de linguagem compreendendo essa linguagem como um instrumento semiótico e também como circunscrições de condutas humanas em um determinado contexto social. A partir dessa percepção, em um momento de interação com o texto – charge – e o contexto, o qual permeia a situação, os estudantes, de maneira informal, demonstraram a compreensão da mensagem.

O aluno *LO* levantou questionamentos direcionando o olhar dos demais para a observação de todos os elementos linguísticos presentes na superfície textual da charge. "*Olhem o Pão de Açúcar ali atrás!". "Isso deve ter acontecido em uma rua 'esquisita' do Rio de Janeiro. O homem devia saber que é nesses locais que acontecem assaltos".*

Posteriormente, a aluna *LJ* fez alusão aos signos icônicos verbais ligando o signo linguístico verbal à imagem. *LJ* atribui sentido à mensagem passada na charge, atentando para o caráter humorístico contido na fala do personagem. Exaltou o caráter crítico ao destacar que: "*O Rio de Janeiro é um lugar muito violento. Mas mesmo assim, todo mundo está pensando que só vai ter roubo e assalto nas Olimpíadas, assim o turista não vai querer vir"*. O estudante *RS* completou: "*O chargista quer chamar a atenção dos políticos para eles colocarem a polícia na rua para que essas coisas aí não aconteçam"*.

Diante dessas colocações dos estudantes em relação a leitura da charge, concordamos com as considerações de Kleiman (2013) ao afirmar que eles se tornaram leitores responsivos, uma vez que dialogaram com o texto concordando ou mesmo discordando das ideias apresentadas, de maneira ativa e reflexiva em um processo de interação.

Figura 8: apresentação da charge encerrando a segunda oficina.

A segunda oficina teve por objetivo instigar as discussões acerca das charges analisadas atentado para o seu propósito comunicativo enquanto gênero textual mediante a realização da leitura multimodal. Ainda que parcialmente, observamos que houve avanços em

nosso objetivo de promover a ampliação da prática de leitura, tendo em vista o texto multimodal.

- **3ª oficina (03/08) – Compreensão escrita do gênero charge**

A terceira oficina foi direcionada à leitura multimodal de uma charge seguida da solicitação da transposição escrita, objetivando perceber a capacidade leitora dos estudantes do referido gênero levando em consideração seus propósitos comunicativos e analisando as transformações, no que diz respeito à capacidade leitora de charges realizadas pelos estudantes.

Por se tratar de um texto dinâmico e interativo, a charge possui propósitos que vão bem além da mera provocação de risos por parte dos leitores. Muito pelo contrário, esse gênero traz consigo uma carga semântica que objetiva chamar a atenção para um tema específico, de forma crítica, provocando uma reflexão, a partir de uma dada situação da atualidade.

De acordo com os dizeres de Romualdo (2000) sobre o gênero charge, é enfatizado que,

> Se pensarmos em termos de conteúdo, uma charge ou uma caricatura podem ser muito mais densas que os ouros textos opinativos, como uma crônica ou até mesmo um editorial. O leitor pode, inclusive, deixar de ler estes ou outros gêneros opinativos convencionais, optando pela leitura da charge que, por ser um texto imagético e humorístico, atrai mais sua atenção e lhe transmite mais rapidamente um posicionamento crítico. (ROMUALDO, 2000, p. 15)

Nessa perspectiva de leitura multimodal da charge, foi retomado o conceito do gênero enfatizando o caráter de humor e de criticidade de um fato atual. Também foi retomada a forma de linguagem utilizada no gênero, destacando a linguagem verbal e não verbal que pode fazer parte da charge. Na sequência, foi proposta a realização da leitura imagética à luz da multimodalidade da seguinte charge:

Charge 10

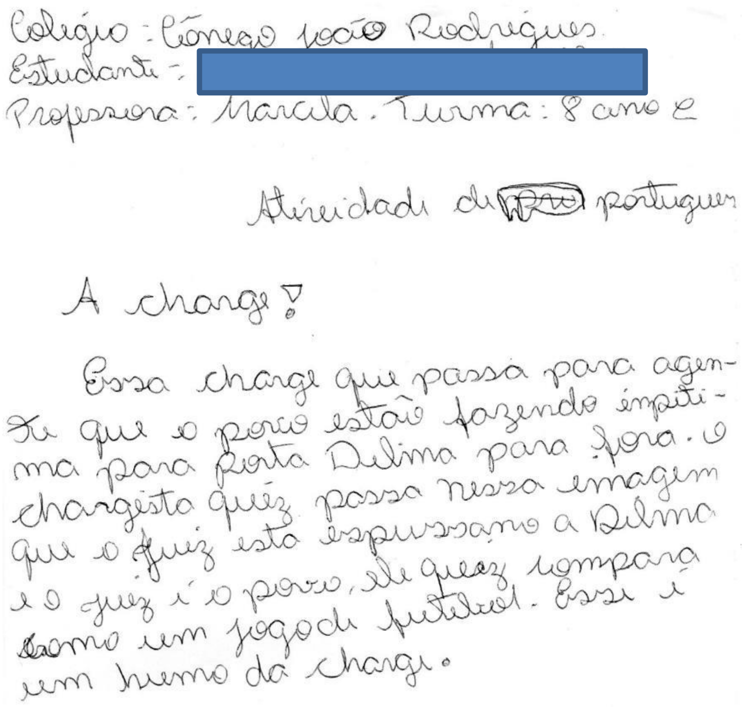
Tendo em vista a intervenção baseada na leitura multimodal do gênero charge trabalhada durante as oficinas, os estudantes escreveram sua compreensão em relação à leitura da charge 8 que foi analisada à luz da multimodalidade, por meio de uma abordagem interacionista.

Em divergência com a metodologia utilizada nas oficinas anteriores, neste momento, os estudantes foram convidados a produzir um texto por meio da linguagem verbal escrita, realizando a compreensão da charge apresentada. Essa prática aconteceu individualmente, porém, não impediu que houvesse interação através da troca de ideias entre os estudantes.

Figura 9: produção de texto envolvendo a compreensão da charge em estudo.

Após a observação da charge, os estudantes produziram um texto apresentando a compreensão da charge, conforme os aspectos trabalhados nas oficinas anteriores. Como dito anteriormente, a análise foi feita por amostragem pautada nos critérios de observação da construção da habilidade da leitura multimodal.

A seguir, serão apresentadas as produções textuais pautadas na leitura multimodal da charge apresentada seguido da análise correspondente.


Colégio: Cônego João Rodrigues
Estudante: [redacted]
Professora: Marcela. Turma: 8 ano E

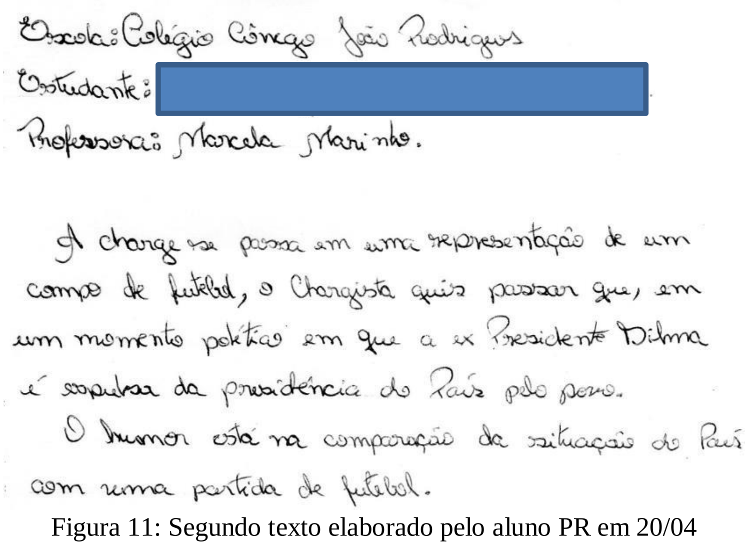
Atividade de ~~[illegible]~~ português

A charge:

Essa charge que passa para agente que o povo estão fazendo impitima para porta Dilma para fora. O chargista quiz passa nessa imagem que o juiz está espulssamo a Dilma e o juiz é o povo, ele queaz compara como um jogo de futebol. Essa é um humo da charge.

Figura 10: Segundo texto elaborado pelo aluno ES em 20/04

É notório perceber que a estudante passou do estágio de mera observação do plano visual para uma visão mais sistêmica dos elementos linguísticos contidos na charge. Em seu texto, observamos que sintetizou o caráter cômico e crítico, chamando atenção para as inferências da leitura multimodal que fez da charge. Fez uso do conhecimento enciclopédico analisando o contexto para realizar as inferências, inclusive, atrelando coerência ao texto por intermédio da sua compreensão. Utilizou as estratégias cognitivas que, conforme Kleiman (2009), regeram os comportamentos automáticos e inconscientes para a construção do sentido do texto.


Escola: Colégio Cônego João Rodrigues
Estudante: [redacted]
Professora: Marcela Marinho.

A charge se passa em uma representação de um campo de futebol, o Chargista quis passar que, em um momento político em que a ex Presidente Dilma é expulsa da presidência do País pelo povo.
O humor está na comparação da situação do País com uma partida de futebol.

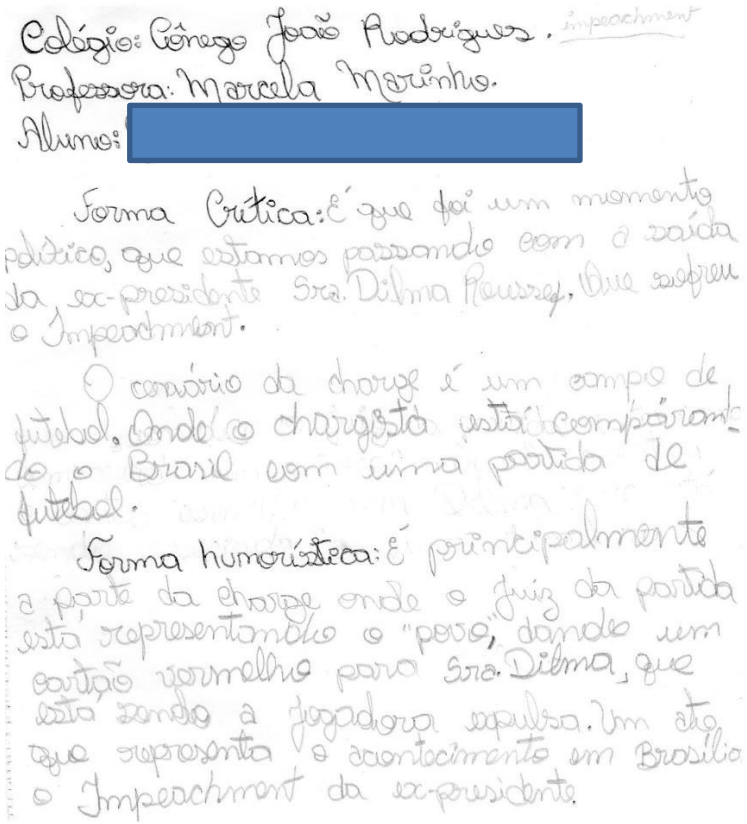
Figura 11: Segundo texto elaborado pelo aluno PR em 20/04

A produção textual acima mostra a maturidade da estudante em relação ao ato da leitura multimodal. Ela aponta para características críticas e humorísticas atreladas ao aspecto temporal do gênero demonstrando a ampliação da capacidade leitora por meio da vivência das oficinas pedagógicas executadas anteriormente.

Entendendo a charge como um gênero pertencente ao domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008), produzindo contextos e práticas sociodiscursivas, este gênero é identificado como pertencente à esfera jornalística, que por sua vez, engloba a vida sociocultural do indivíduo, a partir das práticas comunicativas e estratégias de compreensão.

Comungando com as ideias de Marcuschi (2008), a estudante demonstrou, através de sua produção textual, mediante a compreensão obtida através da leitura multimodal da charge, que agregou sentidos, fez inferências por meio da contextualização, assim como acionou os aspectos sociodiscursivos que permeiam o gênero.

A leitura multimodal do texto proporcionou à autora do texto a construção de sentido com base no atual contexto social. Demonstrou aquisição da competência leitora e interpretativa da charge, tendo em vista o desenvolvimento da percepção ligada a esquemas cognitivos internalizados (MARCUSCHI, 2008). Todavia, é importante ressaltar que esta percepção acontece mediante o nosso sistema sociocultural por intermédio das experiências vividas ao longo da vida.


Colégio: Cônego João Rodrigues. Impeachment
Professora: Marcela Marinho.
Aluno: [redacted]

Forma Crítica: É que foi um momento político, que estamos passando com a saída da ex-presidente Sra. Dilma Rousseff, que sofreu o Impeachment.

O cenário da charge é um campo de futebol. Onde o chargista está comparando o Brasil com uma partida de futebol.

Forma humorística: É principalmente a parte da charge onde o juiz da partida está representando o "povo", dando um cartão vermelho para Sra. Dilma, que está sendo a jogadora expulsa. Um ato que representa o acontecimento em Brasília o Impeachment da ex-presidente.

Figura 12: Segundo texto elaborado pelo aluno LJ em 20/04

No texto acima, observamos que o aluno faz inferências evidenciando o atual momento político do país. Esse elo realizou a compreensão da mensagem, o que se evidencia pelo fato de o estudante demonstrar a compreensão da mensagem contida na charge.

Ao realizar a leitura multimodal, o estudante trouxe à baila os usos e funções do gênero discursivo em uma situação concreta. Nesse sentido, concordamos com Rocha (2007) quando afirma que o estudante construirá seu conhecimento através da interação com o objeto de estudo. Desta forma, partindo da análise do texto, pudemos observar que o estudante ampliou sua capacidade leitora a partir da apresentação de textos multimodais – charges, em uma perspectiva sócio interacionista.

É neste viés que se torna notória a compreensão da mensagem por meio da concepção das unidades linguísticas inteiradas com o contexto extralinguístico (CRISTOVÃO E NASCIMENTO, 2011), apontando para a construção do sentido do estudante, autor do texto.

- **4ª oficina (31/08) – Construção de uma charge**

Com base no que foi construído cognitivamente mediante a vivência das oficinas anteriores em um processo interativo de construção de saberes, elaboramos a proposta de criação de charges com temas livres em nossa quarta oficina. Os estudantes, além de demonstrarem seus conhecimentos e a ampliação da capacidade leitora de textos multimodais, também produziram uma charge que resultou das oficinas trabalhadas, mostrando de forma materializada seu desenvolvimento intelectual em relação à competência leitora de textos imagéticos.

Figura 13: Produzindo charges

Este momento foi de grande relevância, pois os estudantes mostraram na prática a construção da habilidade leitora de textos multimodais como também a traduziram em imagens mostrando aptidões artísticas na produção de charges.

Levar gêneros multimodais para sala de aula é inserir os estudantes em um universo linguístico/imagético, possibilitando o conhecimento mais amplo de seu contexto sociocultural. Sobre isso, Dias (2012, p.122), afirma que,

> A imersão do aluno em um universo repleto de textos multimodais e multissemióticos amplia sua possibilidade de promover significações, pois cada modalidade expressiva com a qual é confrontado integra um universo de possibilidades possíveis.

Assim, como afirma a estudiosa, é de suma importância que a escola trabalhe com os estudantes os gêneros multimodais, pois estes fazem parte do universo humano. Além disso, esse tipo de prática pedagógica é relevante à medida que desempenha o papel de transformar os indivíduos em pessoas letradas, colocando-as de forma mais ativa em seus contextos sociais, tornando-as críticas e atuantes mediante as situações cotidianas.

Considerações finais

Ao longo do percurso deste trabalho, foi possível perceber que os estudantes envolvidos no processo de análise apresentavam baixa capacidade leitora para compreender textos multimodais no tocante ao gênero charge. Não existia um olhar crítico para os elementos linguísticos presentes na superfície textual, pois muitos consideravam o texto unicamente aquele que tivesse signos verbais desconsiderando qualquer signo icônico como algo a que se pudesse atribuir sentido. A leitura do gênero charge acontecia de forma descritiva sem nenhuma alusão ao seu caráter humorístico e crítico.

Dessa forma, a leitura na perspectiva multimodal trouxe um novo conceito de leitura ancorado em parâmetros que subjazem a construção de sentido mediante a realização de uma leitura crítica oriunda de um leitor ativo que interage como texto concordando ou não com o que está escrito ou representado via texto.

Essa polissemia que envolve a leitura nos remete a uma reflexão mais profunda em relação à carga semântica que possui o ato de ler. Quando concebemos a leitura de forma polissêmica, ou seja, aquela pela qual se atribui múltiplos sentidos distante da leitura parafrástica, percebemos a verdadeira capacidade de interpretação e leitura de mundo.

A concepção de leitura na atualidade é bem mais abrangente do que a decodificação de signos verbais. Essa discussão já existe e cada vez mais se aprofunda mediante os dizeres de estudiosos da linguística como também da teoria de gêneros.

Conforme Koch e Elias (2014, p.21),

> A leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (Lugares sociais, crenças, valores e vivências). (...) O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as "sinalizações" do texto, além dos conhecimentos que possui.

Nessa vertente, a leitura torna-se um ato de interação entre o leitor e autor por intermédio do texto. Todavia, é importante salientar que o leitor não deve iniciar a leitura com ideias pré-estabelecidas, pois, segundo as ideias Kleiman (2013), ambos têm que zelar para que os pontos de contato sejam mantidos através da responsabilidade mútua. Essa interação faz-se necessária para a construção do sentido do texto, uma vez que o autor deixa clara sua ideia através das pistas formais contidas no texto tornando a inferência um processo natural.

Partindo do conceito de leitura como algo além da decifração de códigos, isto é, como um ato de interação, destacamos a importância do letramento visual, pois, consoante Santaella (2012, p. 10), "podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens". É nessa perspectiva que passamos a compreender a amplitude do ato de ler como algo que vai bem mais além de códigos verbais escritos, mas que envolve todos os elementos linguísticos presentes no plano visual.

A leitura imagética exige do leitor uma capacidade leitora mais aguçada, pois compreender a mensagem transmitida por meio de imagens significa, segundo Santaella (2012, 13),

> adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Mesmo sendo expressões linguísticas diferentes, a imagem e o texto verbal, quando atrelados em um só contexto, se completam intrinsicamente no processo de transmissão de mensagens. Atualmente, vale salientar que não se agrega valores semânticos apenas aos textos escritos, mas também às imagens que dividem o plano visual do texto.

Nesse contexto, surge a necessidade de novas perspectivas de leitura que sejam capazes de abranger os anseios da sociedade contemporânea que necessita de novos letramentos que deem conta da compreensão textual numa perspectiva sociocultural. As diversas semioses exigem cada vez mais dos leitores uma maior capacidade leitora dos diversos textos da contemporaneidade, destacando assim os multiletramentos que, segundo Rojo (2012, p. 13) surgiram mediante "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica".

Nessa perspectiva, a junção entre texto verbal e imagem não acontece de forma aleatória, mas, sim, segue um parâmetro organizacional para que não fuja dos parâmetros de interpretabilidade necessários à construção de sentidos por parte do leitor. Koch e Elias (2014, p. 59) evidenciam que "a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, no mundo, da situação comunicativa".

Desse modo, este trabalho de leitura na perspectiva multimodal, com ênfase na construção de sentidos, evidenciou a *Charge* como gênero multimodal importante. Isso se dá

pelo fato de se tratar de um gênero sincrético que se baseia em acontecimentos atuais e de interesse público. Concordando com Miller (2009), ao evidenciar o gênero como ação social, o trabalho realizado evidenciou a charge como um gênero multimodal que gera interação mediante a opinião do leitor, podendo ela concordar ou não com o chargista.

O trabalho realizado com o gênero charge proporcionou que a leitura de mundo fosse vista de forma mais aguçada e interpretativa. A charge escolhida na primeira oficina evidenciou que a leitura de imagens não era realizada de forma interpretativa com fins voltados para a criticidade exigido pelo gênero. É importante salientar que esta charge foi escolhida mediante a realidade do grupo de estudantes que, em maioria, realiza trabalho infantil para ajudar na renda familiar. E neste contexto, a charge final foi escolhida mediante o momento social histórico vivenciado atualmente no país.

Assim sendo, os estudantes demonstraram capacidade leitora de gêneros multimodais na medida me que usaram estratégias de leitura como ferramenta para compreensão do texto atribuindo sentido à imagem devidamente orquestrada na superfície textual. É importante salientar que não se trata de uma tarefa simplória, pois atribuir materialidade linguística ao texto , segundo Koch e Elias (2014) exige a ativação do potencial sociocognitivo do leitor, considerando os conhecimentos em todas as esferas.

Foi notória a percepção em relação ao avanço no desenvolvimento intelectual dos estudantes envolvidos no processo interventivo por meio da construção de sentidos através do gênero charge. Para eles, em face da realização das oficinas, a observação de todo plano visual ficou mais aguçada. Passaram a perceber de forma mais ampla os acontecimentos cotidianos e, por fim, passaram a considerar a charge não só como uma simples piada, mas um gênero rico em que se deve considerar o contexto social a partir do diálogo e de um processo de criticidade do leitor em relação ao gênero.

Assim, pudemos promover por meio de ação interventiva a ampliação da capacidade leitora dos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de textos multimodais, aqui especificamente, o gênero charge, com base em uma perspectiva sociointeracionista.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Lutar com as palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). Marxismo e filosofia da linguagem. 9. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAWARSHI, Anis S. Reiff, Mary Jo. Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org) Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, B. G; SILVA, N. I. O conceito de gênero em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudos. In: APARÍCIO, A. S. M; SILVA, S. R. (orgs). Gêneros textuais e perspectivas de ensino. Campina – SP: Pontes Editores, 2014.

BONETO, Cristiane. Comunicação em Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Leitura, 2011.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania – 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2012

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, Djota. A educação está no gibi. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTOVÃO, Vera L. L; NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros Textuais e Ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA,

B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros Textuais: reflexões e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. Jornadas.port: Língua Portuguesa 9º ano. São Paulo: saraiva, 2012.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: In: ROJO, R. & MOURA. E. (orgs) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

DIAS, R. Multimodalidde e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A. da S; ARAUJO, J. Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A. (Org.) DIONISIO, A.P. (Org.) Fala e escrita. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros Textuais: reflexões e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

_____. Multimodalidades e leitura: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

GAWRYSZEWSKI, Alberto. Conceito de caricatura não tem graça nenhuma. In Revista Domínios da Imagem, Londrina, número 2, maio de 2008. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.), Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HEMAIS, B; RODRIGUES, B. B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, L. L. BONINI, A & MOTTARCTH, D (org) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HODGE, R.; KRESS, G. Social Semiotics. London: Polity Press, 1988.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura - 8ª Ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____.Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T Reading images: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

_____. Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. Multimodality: A social semiotic approuch to contemporary communication. Routledge, 2010.

LAJOLO, Marisa. Usos e abusos da literatura na escola. São Paulo: Globo, 1982.

_____. Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs). O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MACHADO. Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, L. L. BONINI, A & MOTTARCTH, D (org) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos – São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, C. R. Gênero Textual, agência e tecnologia. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; GREGÓRIO, Maria Regina. Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica. Trabalho final do Programa de Desenvolvimento da educação – PDE 2007. Universidade estadual de Londrina, 2007. Disponível em: http://www. diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4. pdf. Acesso em: 20 dez 2015.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. Análise do texto visual: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, V. R.MORAES, C. G. [et al]. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R. & MOURA. E. (orgs) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, Harrison. Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A ...[et al] Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. Parábola: Parâbola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA. E. (orgs) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROMOALDO, Edson Carlos. Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que falam: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. O trabalho com charges na sala de aula. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

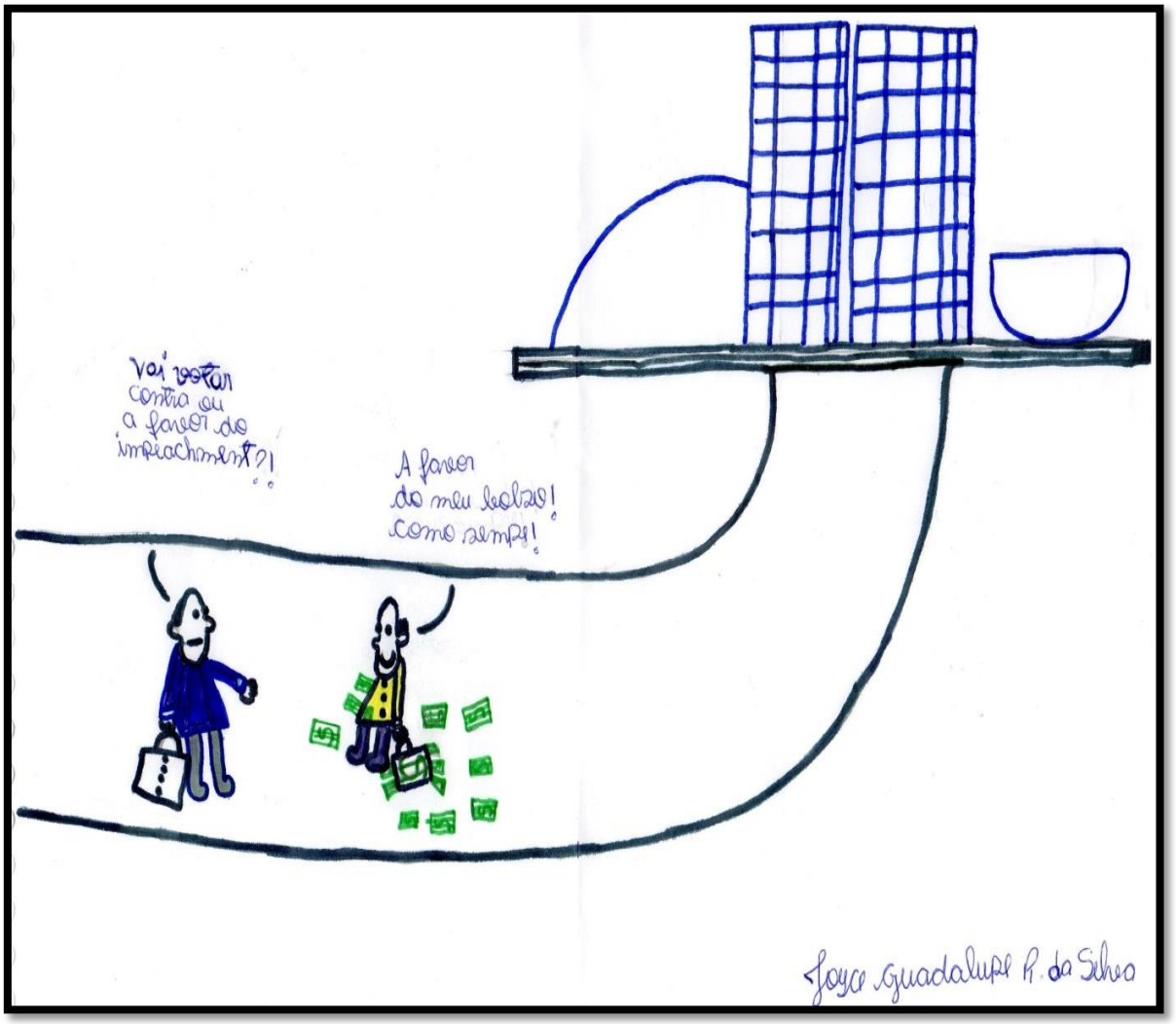
THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, Josenia Antunes. Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

Anexos

Anexo 1


Vai votar contra ou a favor do impeachment?!
A favor do meu bolso! como sempre!
Joyce Guadalupe R. da Silva

Anexo 2

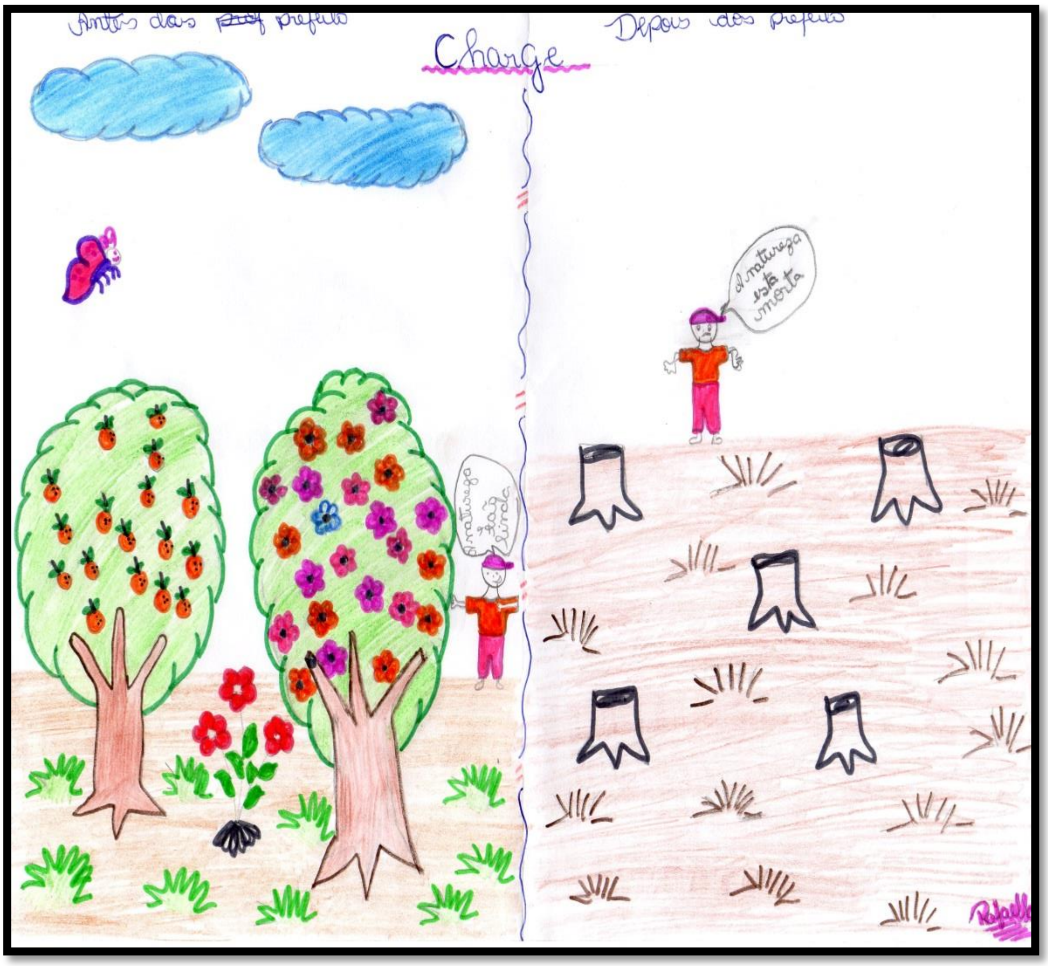
Anexo 3

Anexo 4

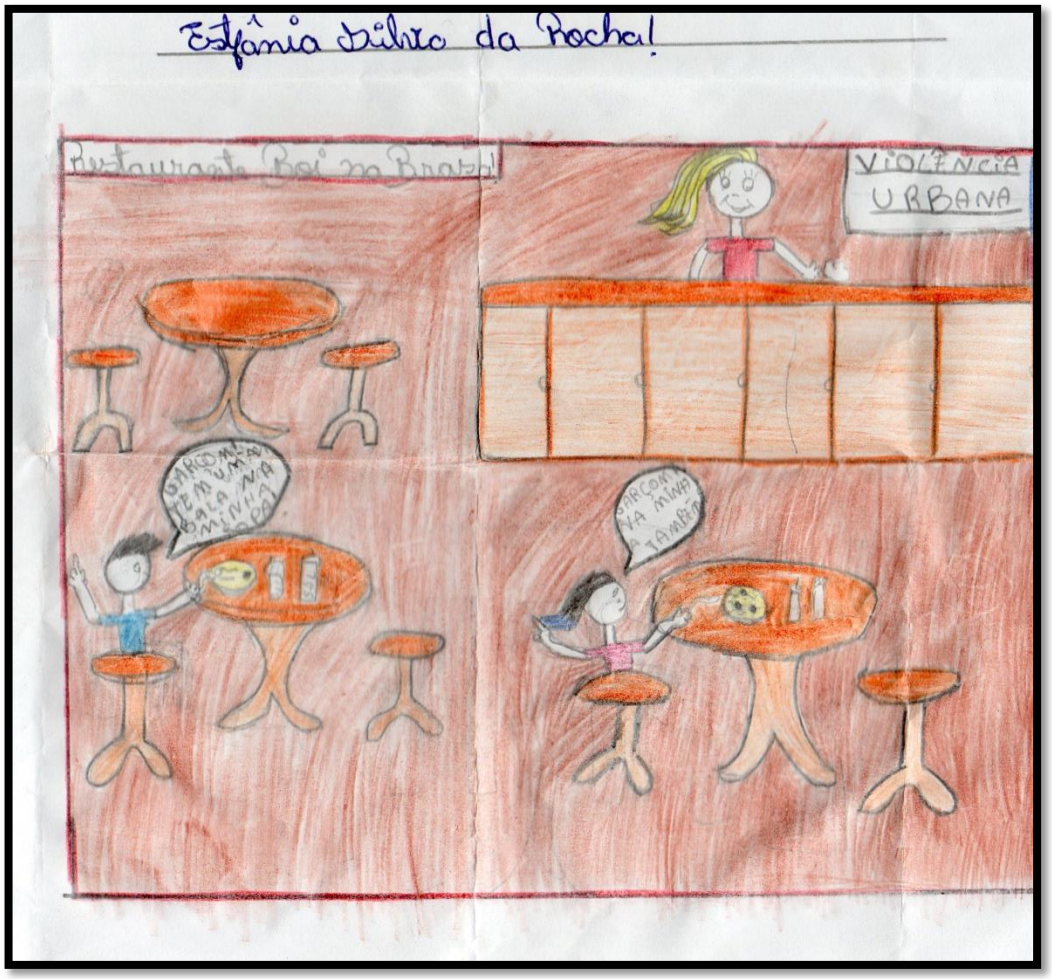
Anexo 5

Mateus Oliveira da Silva
8°1"C
BANDIDO
CIDADÃO
POLÍCIA
CIDADÃO
POLICIAIS

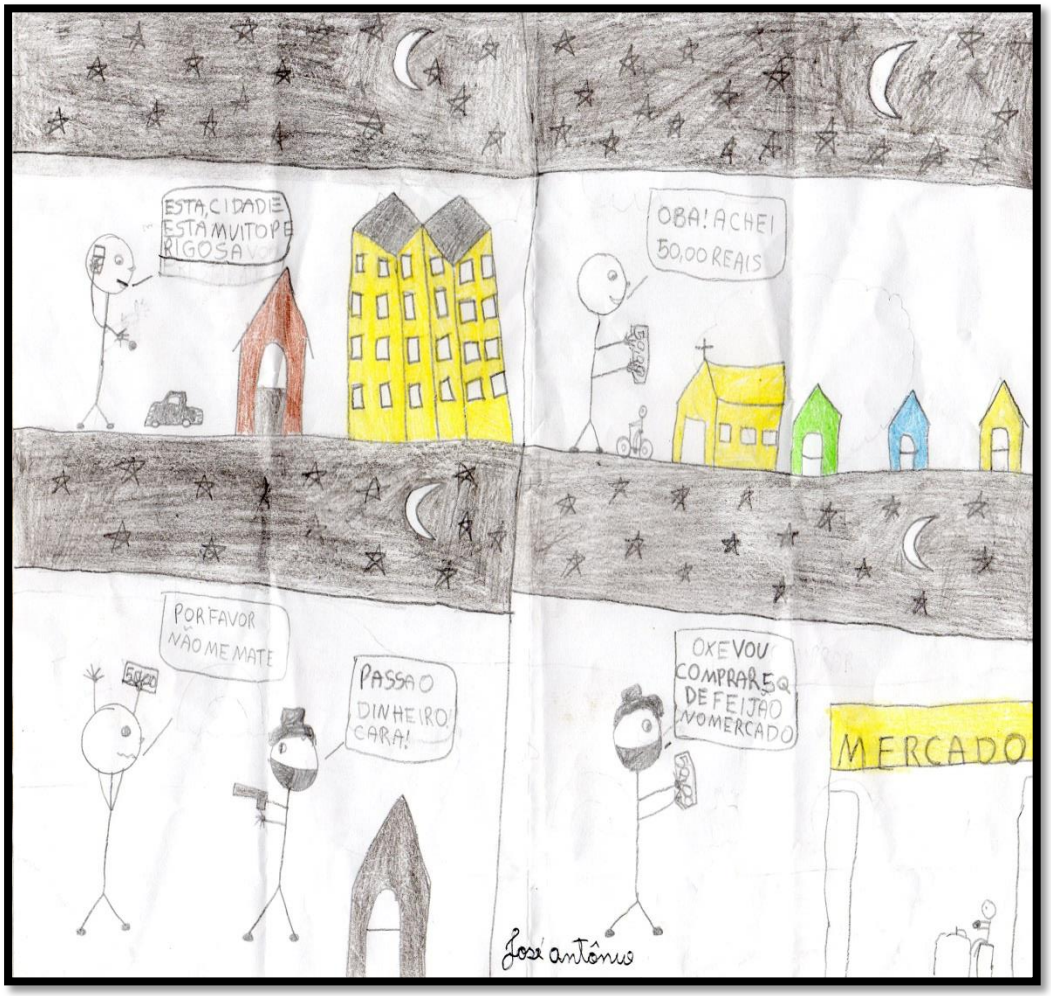
Anexo 6


Antes dos prefeito
Charge
Depois dos prefeito
A natureza é tão linda
A natureza esta morta

Anexo 7


Estânia Silva da Rocha!
Restaurante Boi no Brasil
VIOLÊNCIA URBANA
GARÇOM TEM UMA BALA NA MINHA BARRIGA
GARÇOM VA MINHA TAMBEM

Anexo 8


ESTA CIDADE ESTÁ MUITO PERIGOSA
OBA! ACHEI 50,00 REAIS
POR FAVOR NÃO ME MATE
PASSA O DINHEIRO CARA!
OXE VOU COMPRAR 5Q DE FEIJÃO NO MERCADO
MERCADO
José antônio

Anexo 9

Ryan Mathues
UM AVIÃO
LIXO
É UM PASSARO
NÃO. É O PREÇO DA GASOLINA

Anexo 10

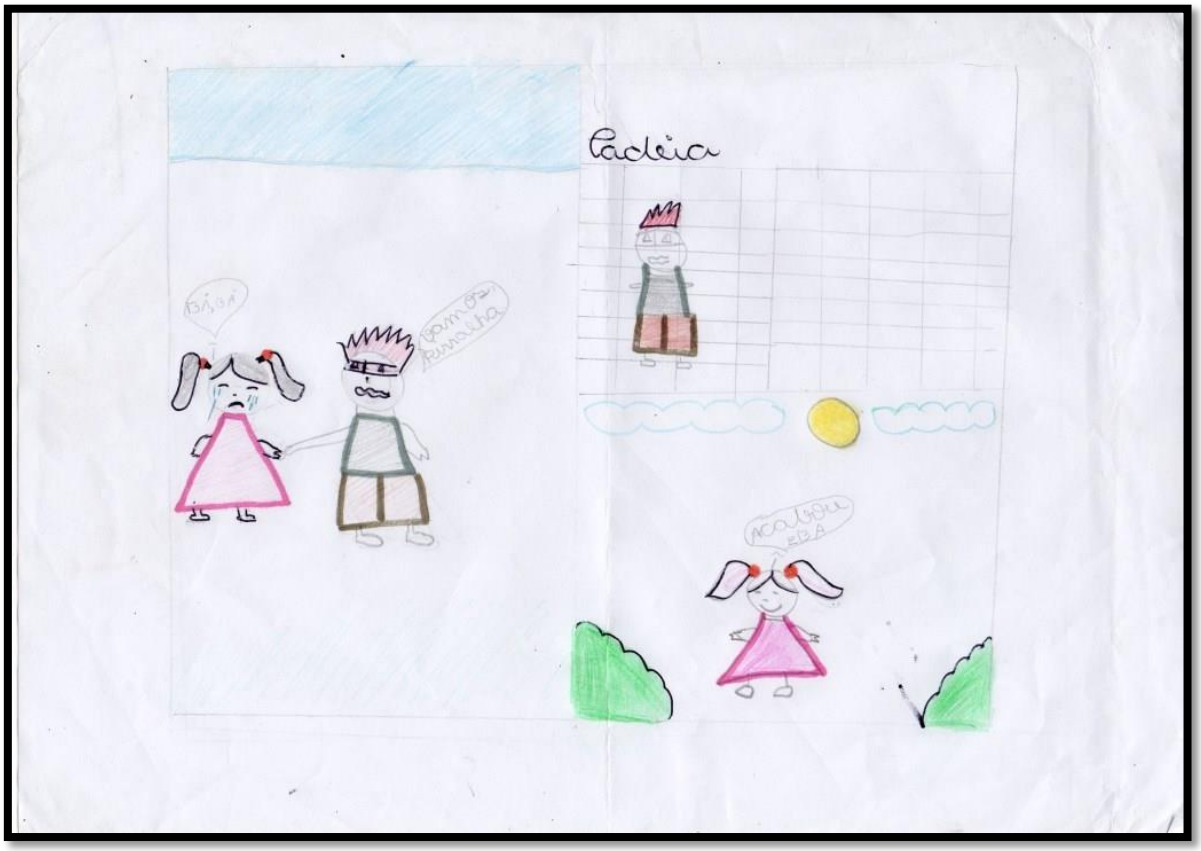
Charge!
ATERRO SANITÁRIO
POR QUE? SERÁ QUE ESTE RIO, FICA TÃO SUJO.

Anexo 11

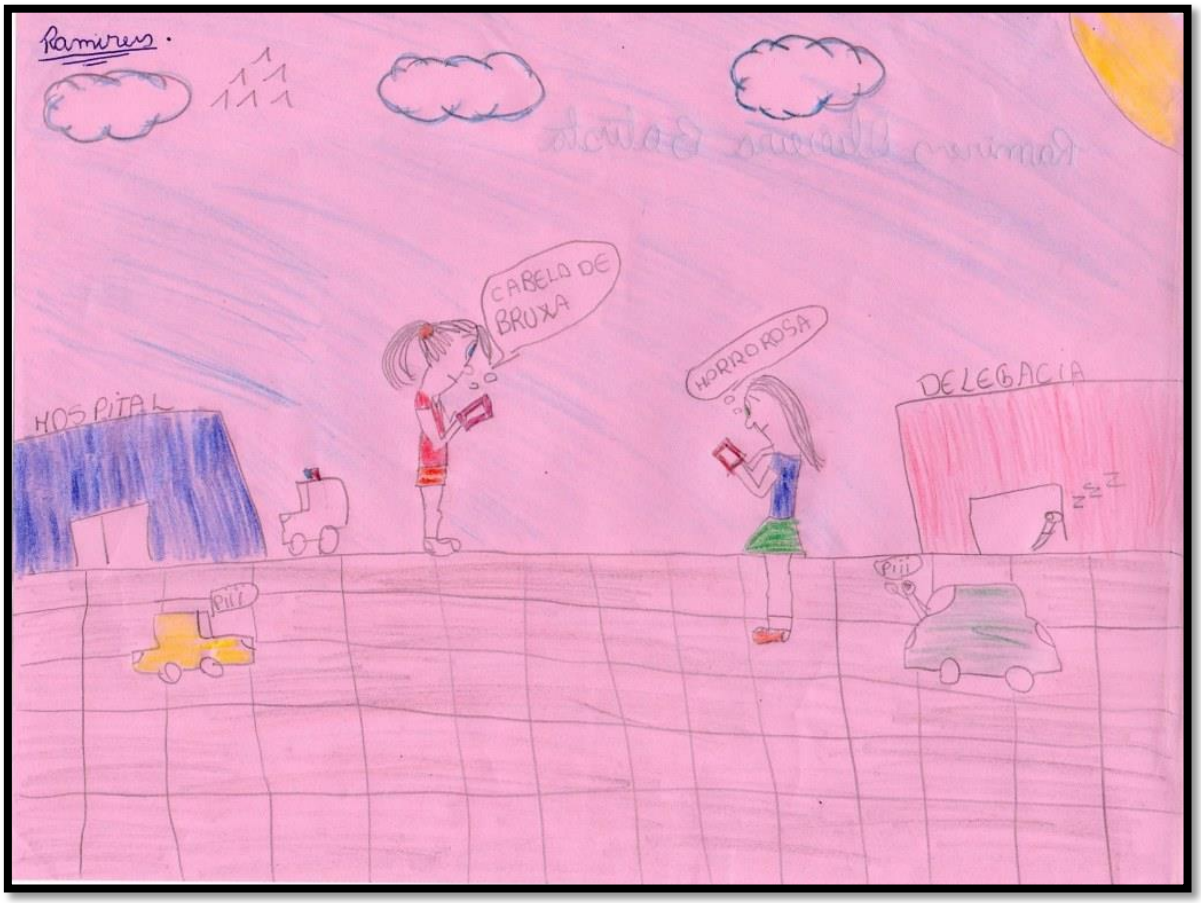
LOJA Braga
Calçados
IPE
Braga Papelaria
Como será que aconteceu isso?
Ué! Jogando Pokemon Go
O que aconteceu?
Você não está vendo não é!
wiuiu
Ambulancia
Policia 1

Anexo 12

Anexo 13



Anexo 14


Ramires
CABELO DE BRUXA
HORROROSA
HOSPITAL
DELEGACIA
Piii
Piii
Z Z Z

Anexo 15

Gabriel Sousa
HaHaHa... Ninguém me pega!
TRABALHO
E acabamos de pregar mais uma vez os desempregados, correndo atrás de empr
Não deixa ele escapar!
Pega ele.
Pega!
DESEMPREGADO

Anexo 16

ah Ze Porque os peixe tão morrendo?
E mesmo
os Peixes estão morrendo. Porque?