

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ADRIELA JORGE DOS REIS DE SOUSA

REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE TEXTOS
MULTIMODAIS: trabalhando o gênero tirinha

TERESINA - 2015

ADRIELA JORGE DOS REIS DE SOUSA

**REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE TEXTOS
MULTIMODAIS: trabalhando o gênero tirinha**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Calixto de Lima.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

TERESINA - 2015

*Ao meu esposo que muito me apoiou durante
essa jornada; à minha mãe e à minha sogra que
assumiram por muitas vezes o papel de MÃE de
minha filha para que eu pudesse lograr êxito
durante e ao final desta tão árdua caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por me conceder a oportunidade e condições para subir mais este degrau na minha formação acadêmica.

Ao meu esposo Kleiton, que além de muito me apoiar, suportou todos os meus momentos de desespero com muita paciência e compreensão, o que me incentivou e serviu-me de suporte nos momentos de angústia.

À minha mãe Valmira e à minha sogra Guiomar, que desde o início do Mestrado assumiram a responsabilidade de cuidar de minha filha Ádria que tinha apenas um mês de nascida.

À professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima, por indicar os caminhos a serem trilhados para a construção deste trabalho.

À professora Dra. Bárbara Melo, pelas contribuições dadas de uma forma incentivadora.

Às diretoras das escolas onde trabalho, Eline e Osana, pela compreensão e pela permissão de minhas ausências, necessárias para que eu pudesse construir e concluir esta pesquisa.

A todos os que de alguma forma tornaram este momento possível.

RESUMO

Desenvolver em sala de aula atividades pedagógicas que integrem além das linguagens verbal e verbo-visual, outras semioses, por meio de recursos como textos, filmes, músicas, figuras, etc., aportando nos processos referenciais, a fim de propiciar a construção de sentidos de maneira mais significativa, aprimorando as habilidades de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, é um desafio para o professor de Língua Portuguesa. O mundo e a nossa maneira de nos comunicarmos têm se tornado cada vez mais multimodais, daí a relevância do trabalho em sala de aula sob essa perspectiva. Nesse contexto, este trabalho reflete sobre a abordagem do processo de referenciação dentro das práticas de trabalho com textos multimodais numa sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, propondo estratégias para o desenvolvimento dessa matéria tendo em vista a construção dos sentidos do texto. A pesquisa engloba estudos na área da Linguística de Texto, dando ênfase para a perspectiva sociocognitiva e os processos de referenciação, bem como para a teoria da multimodalidade e o trabalho com o gênero textual tirinha em sala de aula. Para esta reflexão, apoiamos-nos em Dionísio (2005; 2011; 2014), Cavalcante (2011; 2012), Koch (2009), Marcuschi (2005), Rojo e Moura (2012), Vergueiro e Ramos (2009), entre outros que abordam o objeto de estudo deste trabalho. Os dados coletados, a partir de uma atividade aplicada, foram analisados numa relação qualitativa à luz da bibliografia selecionada. Embora boa parte dos alunos tenham apresentado percentuais positivos nas respostas da atividade diagnóstica, há ainda outros que não demonstraram um nível satisfatório de compreensão da atividade, o que é um indicativo para propor um trabalho sistemático com os processos referenciais em textos multimodais. Dessa forma, esta investigação tem como resultado uma proposta de ensino envolvendo os processos referenciais na construção de sentidos de textos multimodais, particularmente do gênero tirinha. Com esta proposta de ensino, espera-se que a prática docente, voltada para este aspecto, desenvolva de forma mais produtiva e sistemática as habilidades de leitura e compreensão de textos multimodais.

Palavras-chave: Referenciação. Multimodalidade. Gênero Tirinha. Construção de Sentidos.

ABSTRACT

In the 9th grade of elementary school the Language Portuguese teachers has a challenge, develop activities pedagogical in classroom that integrate beyond verbal languages and visual verb, others semiosis, through of examples texts, movies, music, pictures and others, contributing in referential process, in order to propitiate the construction of meanings in a more significantly sense. The communication between the world and our way have become increasingly multimodal therefore the relevance of the work in the classroom in this perspective. This work reflects on the approach of the referral process within working practices with multimodal texts in the classroom of 9th grade of elementary school, proposing strategies for the development this matter with a view to constructions of senses the text. The analysis involve studies in the Linguistics of text area, with emphasis on the socio-cognitive perspective and the referral processes as well as for the theory of multimodality and working with genre textual the comics, in the classroom. This work is based on Dionísio (2005; 2011; 2014), Cavalcante (2011; 2012), Koch (2009), Marcuschi (2005), Rojo e Moura (2012), Vergueiro e Ramos (2009) studies and others topics related. The data collected from an applied activity, analyzed on a qualitative relation to the selected bibliographic light. Although most of the students have shown positive percentages in the answers of the diagnostic activity, there are still others who did not show a satisfactory level of understanding of the activity, which is indicative to propose a systematic work with the referential processes in multimodal texts. This way, this research has resulted in a teaching proposal involving referential processes in the construction of multimodal texts senses, particularly of comic genre. With this teaching proposal, it is expected that the teaching practice, focused on this aspect, develops in a more productive and systematic way the reading skills and understanding of multimodals texts.

Keywords: Referencing. Multidality. Gender Comic. Construction of Meaning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de Recurso com Base no Formato da Letra, Repetição de Palavras e Uso de Reticências	37
Figura 2: Uso de Símbolos, Sinais de Pontuação e Onomatopeias	37
Figura 3: Balão Circular e Balão de Pensamento	38
Figura 4: Balão Uníssono	38
Figura 5: Balão de Cochicho	39
Figura 6: Balão do Grito	39
Figura 7: Balão Duplo	39
Figura 8: Balão Trêmulo	40
Figura 9: Balão de Transmissão de Aparelhos Eletrônicos	40
Figura 10: Balão Mudo	40
Figura 11: Balão Zero	40
Figura 12: Balões Especiais	41
Figura 13: Roteiro da Atividade Diagnóstica	48
Figura 14: Tirinha da Atividade 1 (Questões 1 e 2)	49
Figura 15: Tirinha da Atividade 1 (Questões 3 e 4)	50
Figura 16: Tirinha da Atividade 2 (Questão 1)	50
Figura 17: Tirinha da Atividade 2 (Questão 2)	51
Figura 18: Tirinha da Atividade 3 (Questões 1, 2 e 3)	51
Figura 19: Tirinha da Atividade 3 (Questões 4, 5 e 6)	52
Figura 20: Tirinha da Atividade 4 (Questões 1 e 2)	52
Figura 21: Tirinha da Atividade 4 (Questão 3)	53

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Atividade Diagnóstica - parte 1.....	55
Quadro 2 – Atividade Diagnóstica - parte 2	60
Quadro 3 – Atividade Diagnóstica - parte 3	63
Quadro 4 – Atividade Diagnóstica - parte 4	68
Tabela 1 – Percentuais de respostas consideradas adequadas e respostas inadequadas	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A LINGUÍSTICA DE TEXTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	14
2.1 Sociocognição	14
2.1.1 A Concepção Sociocognitiva de Texto	15
2.2 Referenciação: Uma Atividade Sociocognitivo-Discursiva	18
2.2.1 Processos Referenciais	21
3 MULTIMODALIDADE	28
3.1 Teoria da Multimodalidade	28
3.2 Texto e Multimodalidade	30
3.3 A Multimodalidade em Sala de Aula	33
3.4 Gêneros Textuais e Recursos Multimodais	34
3.4.1 Gênero Textual Tirinha e seu Uso em Sala de Aula	41
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	45
4.1 Procedimentos Metodológicos e Caracterização da Pesquisa	45
4.2 Descrição dos Sujeitos e do Campo de Pesquisa	48
4.3 Descrição e Aplicação da Atividade Diagnóstica	48
5 ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: BASE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	54
5.1 Análise de Dados da Atividade Diagnóstica	54
5.2 Proposta de Trabalho	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	92
Apêndice 1 – Primeira parte da atividade diagnóstica	93

Apêndice 2 – Segunda parte da atividade diagnóstica	94
Apêndice 3 – Terceira parte da atividade diagnóstica	95
Apêndice 4 – Quarta parte da atividade diagnóstica	97
Apêndice 5 – Carta de Anuência	98
Apêndice 6 – Termo de Assentimento	99
Apêndice 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam que durante o processo educativo deve-se fazer uso dos diferentes modos de apresentação da linguagem como instrumentos de produção, expressão e comunicação de ideias, permitindo ao aprendiz atender a diversas intenções e situações comunicativas. Aportando-se nesta diretriz, partindo do pressuposto de que o uso de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa requer a elaboração de metodologias mais refinadas para um trabalho efetivo e sistemático com a riqueza das mais diferentes semioses que permeiam a construção textual, esta pesquisa tem como objeto de estudo os processos referenciais e a construção de sentidos de textos multimodais, particularmente do gênero tirinha, a fim de prover estratégias para aprimorar as habilidades de leitura de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Teresina-PI.

A escolha de tal objeto de estudo foi motivada a partir dos resultados da aplicação de uma atividade diagnóstica envolvendo as temáticas referenciação e multimodalidade, utilizando o gênero textual tirinha, a fim de se constatar o nível dos alunos em relação ao trato com diferentes linguagens na construção textual-discursiva, o que certamente tem reflexos significativos no desempenho das ações de leitura e construção de sentidos de textos desses sujeitos. No desenvolvimento dessa atividade, procurou-se apresentar diversos recursos multimodais em tirinhas previamente selecionadas, a fim de facilitar a relação entre estes e a compreensão do aluno, tornando-o capaz de estabelecer sentidos.

Diante dessa realidade, duas questões passaram a nortear a presente investigação: 1). Que estratégias referenciais devem ser operacionalizadas na construção de sentidos de gêneros multimodais? 2). Que tipo de questões pode ser solicitada em uma proposta de ensino, com foco no gênero tirinha, que viabilize a construção de sentidos de textos a partir de estratégias de referenciação?

Assim sendo, para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da hipótese de que um trabalho efetivo com as estratégias de referenciação pode aprimorar o desempenho leitor dos alunos no que diz respeito à questão da multimodalidade constitutiva de um significativo número de gêneros textuais que circulam nas esferas do cotidiano na atualidade.

A compreensão da multimodalidade e dos processos referenciais é um fator de grande relevância para o desempenho comunicativo dos alunos, sendo este basilar no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que esse desempenho pode se dar de forma mais efetiva

com um trabalho que envolva a dinâmica da construção multimodal dos textos, que pode muito bem ser configurada por meio do entendimento das estratégias de referenciação, como conjecturamos nesta pesquisa.

O trabalho com gêneros textuais é um ponto crucial para o desenvolvimento da prática leitora, daí a importância de esse processo ser realizado de maneira eficiente e produtiva em sala de aula. Conforme Koch (2009), a leitura é uma prática de interação para se produzir sentidos, que se processa com base nos elementos linguísticos verbais e/ou visuais apresentados ao leitor, mas que exige um apanhado do conjunto de saberes já existente. É fato que esses saberes podem ser ativados e ressignificados por meio de elementos referenciais que servem como base para a construção de novos sentidos.

Por outro lado, o trabalho com a leitura do gênero tirinha permite, além do estudo dos referentes, conforme Cavalcante (2011) a leitura do elemento verbal, do elemento visual e a articulação entre estes para a produção de sentidos. Isso pode ser de grande valia para a aprendizagem, uma vez que os modos como a leitura e a escrita vêm se apresentando pedem do leitor habilidades de letramento em nível cada vez mais avançado. O mundo e a nossa maneira de nos comunicarmos têm se tornado cada vez mais multimodais, daí a relevância do trabalho em sala de aula sob essa perspectiva.

Nesse contexto, portanto, adotamos como fundamentação teórica para a proposta empreendida neste trabalho autores como Dionísio (2005; 2011; 2014), Cavalcante (2011; 2012), Koch (2009), Marcuschi (2005; 2011), Rojo e Moura (2012), Vergueiro e Ramos (2009), Koch e Elias (2006), Bunzen e Rojo (2005), Ramos (2009), dentre outros.

Quanto ao objeto desta pesquisa, Marcuschi (2005) defende que a textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de reconstrução do real. Essa reconstrução se dá através dos processos referenciais.

Colaborando com o estudo sob a perspectiva da multimodalidade, Dionísio (2005; 2011; 2014) defende uma compreensão de textos que leve em consideração todos os recursos semióticos capazes de fornecer informações para gerar significados, com o aporte teórico de Kress e van Leuwen (1996), que trouxeram significativa contribuição para a análise de imagens e composições visuais, dando melhor suporte para compreensão e análise dos diversos elementos semióticos. A referida autora, assim como Rojo e Moura (2012), propõe uma prática de sala de aula pautada em ações de multiletramentos, o que propicia uma melhor análise e construção de sentidos de textos multimodais. Esses estudos partem do pressuposto de que a

escola deve atingir seu objetivo ao formar alunos capazes de interagir em sociedade fazendo uso da multiplicidade de linguagem disponível para a comunicação, posição que também assumimos neste trabalho.

Sobre a utilização do gênero textual tirinha como potencializador da aprendizagem em sala de aula, as contribuições teóricas vêm de Vergueiro e Ramos (2009). Os autores defendem que, por a linguagem da tirinha ser multimodal, assim como a dos quadrinhos, exige dos leitores competências discursivas e textuais diversas, desde o reconhecimento do uso de ícones para representar ideias, conceitos e aspectos materiais, como a passagem do tempo na narrativa, até o reconhecimento de uma gramática específica que conjuga imagens e palavras. Tudo isso colabora para o desempenho linguístico dos alunos.

Em termos estruturais, este trabalho está organizado em introdução, quatro capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo trata dos pressupostos da Linguística de Texto, explicitando seus precursores, suas fases e a conceitualização dos princípios de construção textual de sentido. Faz também um breve apanhado sobre a perspectiva da sociocognição, de forma a configurar a concepção sociocognitiva de texto assumida neste estudo. Por último, o capítulo trata da perspectiva da referenciação concebida como uma atividade sociocognitivo-discursiva.

O segundo capítulo trata das concepções de texto e multimodalidade, enfatizando a existência de diversos elementos semióticos passíveis de textualidade, a partir dos precursores de estudos sobre os procedimentos de leitura de imagens, fazendo um paralelo entre os modos verbal e visual da linguagem. Refere-se também a estratégias de trabalho em sala de aula com gêneros multimodais, com foco no gênero multimodal tirinha. Para isso, aborda a importância de uma prática docente pautada em estratégias de multiletramento, já que, segundo Rojo e Moura (2012), o mundo atual impõe dos sujeitos uma infinidade de exigências, práticas, gêneros e textos que nele circulam, por isso devem ser estudados na esfera escolar.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, caracterizando-a quanto aos seus objetivos, análises de dados e procedimentos. Descreve ainda os sujeitos participantes, o campo da pesquisa e a atividade diagnóstica proposta. A concretização da proposta de trabalho, com caráter diagnóstico, ocorreu mediante atividades individuais, aplicadas durante quatro aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos da atividade foram construir, reconstruir e recategorizar sentidos com base na ativação dos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos e a partir da relação dos elementos multimodais. A análise dos dados indicou as categorias de análise a serem enfatizadas durante a sistematização da proposta de intervenção.

No quarto e último capítulo, tem-se o relato do procedimento de aplicação da atividade diagnóstica, os dados obtidos e a análise desses dados dentro das perspectivas da pesquisa. A análise objetivou verificar a articulação dos modos de linguagem, os processos de referenciação, a identificação da temática, a ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais e a recategorização de referentes para a construção de sentidos. Tem-se ainda a estruturação da proposta de ensino, que tem como principais objetivos fazer com que os alunos compreendam melhor a dinâmica da progressão referencial na construção dos sentidos do texto multimodal. Espera-se com a efetivação dessa proposta de trabalho que a prática docente, voltada para este aspecto, desenvolva de forma mais produtiva e sistemática as habilidades de leitura e produção de sentidos de textos multimodais.

Por fim, a pesquisa revelou que ao promover um ensino que explore a diversidade de modos de linguagem e possibilite aos discentes o uso de informações adquiridas em contextos diversos para a construção de sentidos do texto, o professor aproxima o aluno das situações cotidianas de produção dos textos, o que vai lhe proporcionar condições para a compreensão do funcionamento dos gêneros textuais e através dessa compreensão conseguir construir sentidos.

Acredita-se, portanto, que este estudo é uma contribuição que pode ampliar o leque de possibilidades instrumentais que auxiliarão o professor no fazer pedagógico.

2 A LINGUÍSTICA DE TEXTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Neste primeiro capítulo é feito um breve apanhado sobre a perspectiva da sociocognição, de forma a configurar a concepção sociocognitiva de texto assumida neste trabalho. Discorreremos ainda a respeito da perspectiva da referenciação, concebida como uma atividade sociocognitivo-discursiva.

2.1 Sociocognição

A abordagem sociocognitiva, assumida pela Linguística de Texto contemporânea, delineou-se a partir da década de 1980. Conforme os estudos de Koch (2009), a partir desse momento houve a tomada de consciência de que toda ação é composta de processos cognitivos, em que os parceiros da comunicação possuem “saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (KOCH, 2009, p. 21).

As ciências cognitivas clássicas preconizavam a separação entre exterioridade e interioridade, entre os fenômenos mentais e sociais. Assim, interessava apenas explicar como se dá a estrutura dos conhecimentos armazenados na mente do sujeito e como são acionados para resolver problemas do ambiente, ambiente esse que servia apenas como fonte de informação.

Dessa maneira, a cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos específicos culturais. Entender a relação entre cognição e cultura seria, portanto, entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro da sua cultura. Segundo essa visão, a cultura é um conjunto de dados a serem apreendidos, um conjunto de noções e procedimentos a serem armazenados individualmente (KOCH, 2009, p. 29).

Essa concepção cognitiva entrou em decadência no momento em que outras áreas das ciências, como “neurobiologia, antropologia e também a própria linguística” (KOCH, 2009, p. 30), começaram a investigá-la também. A partir dessas investigações, a concepção cognitiva clássica deu lugar à perspectiva sociocognitiva no tratamento da linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem é vista não como uma representação dos referentes mundanos, ou mera competência de habilidades cognitivas inatas, mas o local onde,

dialeticamente, a exterioridade (o cultural, o social e o histórico) se relaciona com os processos internos (nossos esquemas mentais), construindo discursiva e intersubjetivamente versões públicas do mundo. Isso implica dizer que o mundo discursivo é sociocognitivamente construído.

Dessa forma, na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente (KOCH, 2009, p. 31).

Para Mondada e Dubois (2003), os objetos de discurso são construtos culturais, representações constantemente alimentadas pelas atividades linguísticas, emergindo das práticas individuais e sociais que se desenvolvem por meio de mediações semióticas complexas.

[...] os objetos de discurso não são concebidos como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados, [...] emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (MONDADA E DUBOIS, 2003, p. 9).

Na mesma direção, Koch (2009) argumenta que os objetos do discurso são constituídos nas ações interativas. Dentro dessa perspectiva, as ações verbais são “ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH, 2009, p. 31).

Na tentativa de entender o processamento, armazenamento e estrutura das informações utilizadas em um texto, a Linguística de Texto aporta nas ciências cognitivas. Os esquemas mentais, a memorização, a inferência e a atenção são alguns dos conceitos que passaram a ser indispensáveis aos interesses dessa nova postura frente ao texto. Dessa forma, a abordagem sociocognitiva do texto contribui significativamente para o trato com os principais objetos de estudo da Linguística de Texto, que serão melhor analisados nas seções seguintes desta pesquisa.

2.1.1 A Concepção Sociocognitiva do Texto

Tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para que ocorra a prática de leitura de textos é necessária uma relação entre conhecimentos prévios e informações

contidas nos textos, o que inclui as informações que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto.

Conforme Cavalcante (2012), os conhecimentos são armazenados na memória, os quais nos auxiliam na elaboração de hipóteses para que ocorra o processamento textual. Assim, o texto se configura como uma ação comunicativa que articula práticas linguísticas, culturais, sociais e cognitivas.

Dessa forma, a autora parte de uma concepção de texto como “um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos e das referências do texto” (CAVALCANTE, 2012, p. 19), concepção que também assumimos neste trabalho.

Desse contexto, fazem parte conhecimentos que podem ser classificados como: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico pode ser verificado na superfície textual e diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical do leitor/falante.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetivar a remissão; ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema e aos modelos cognitivos ativados (KOCH; ELIAS, 2006, p. 40).

Segundo Koch e Elias (2006), os conhecimentos gerais sobre o mundo, vivências pessoais, também são estratégias que permitem a produção de sentidos e são chamados de conhecimento enciclopédico ou de mundo. Para as autoras, esse conhecimento se encontra armazenado na memória de longo prazo.

Outra estratégia de produção de sentidos do texto defendida por Koch e Elias (2006) é a do conhecimento interacional, pela qual também se dá a interação, englobando vários conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Conhecimento ilocucional - é percebido num texto, quando a partir de uma situação interacional, é possível identificar o objetivo de seu autor. Conhecimento comunicacional - trata-se da adequação do gênero textual, seleção da variante linguística a ser utilizada e quantidade de informações necessárias para que o leitor consiga apreender o sentido e o objetivo do texto. Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais - é o conhecimento que permite a identificação e a distinção das múltiplas categorias de textos em circulação na sociedade, bem como os objetivos pretendidos pelo autor em cada tipo de texto (KOCH; ELIAS, 2006, p. 47).

Koch e Elias (2006) também destacam a importância do contexto para a construção de sentido. O contexto é tanto o explícito quanto o implícito de um texto, ou seja, o todo de um

texto, tudo o que colabora na sua construção de sentido. Para que os processos de interação e produção de sentido ocorram, no momento da fala ou da escrita, é necessário que se assemelhem, ao menos em parte, o contexto sociocognitivo dos envolvidos na interação verbal, caso contrário a construção de sentido será prejudicada.

Esse contexto sociocognitivo reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais que por ocasião do intercâmbio verbal são mobilizados. Consoante Koch e Elias (2006), o contexto sociocognitivo pode alterar o significado de uma expressão linguística. Na produção de um determinado texto, dependendo do sentido desejado pelo seu autor, muitas informações são implícitas, isto é, pressupõem-se da parte do leitor/ouvinte os conhecimentos necessários à compreensão.

Para Koch (2009), o processamento textual se dá de forma estratégica. Estratégico no sentido de que os falantes/ouvintes da língua utilizam, ao mesmo tempo, ações interpretativas a partir de características textuais, objetivos da comunicação, convicções e conhecimento de mundo para produzir sentidos. Isso implica a mobilização “*on-line* dos diversos sistemas de conhecimentos” (KOCH, 2009, p. 25). As estratégias para o processamento textual podem ser divididas em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras.

[...] As estratégias cognitivas, em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Exemplo prototípico são as inferências, que, como já foi dito, permitem gerar informação semântica nova, a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor [...] constrói representações mentais [...] (KOCH, 2009, págs. 26-27).

As estratégias interacionais para o processamento textual são socioculturalmente construídas, com o objetivo de manter a bom termo a interação verbal. Conforme Koch (2009), em relação a essas estratégias pode-se citar as que se referem “à realização dos diversos tipos da fala, as de preservação das faces e/ou de representação positivo da *self*, que envolvem o uso de formas de atenuação, [...] estratégias de polidez, de negociação, de atribuição de causas aos mal-entendidos” (KOCH, 2009, p. 27).

As textualizadoras, ainda com base nos estudos de Koch (2009), têm relação com as escolhas textuais feitas pelos interlocutores. Essas escolhas determinam os diferentes sentidos a serem construídos.

A bagagem cognitiva do leitor, além da materialidade linguística do texto, são condições fundamentais para o estabelecimento da interação. Dessa forma, não se pode dizer que há um

sentido para o texto e sim diversos sentidos, visto que, na ativação de conhecimentos, considera-se o lugar social, vivências, crenças, valores da comunidade, conhecimentos textuais e outros do leitor. Sendo assim, a bagagem sociocognitiva é orientadora da produção de sentidos do texto.

Para Cavalcante e Custódio Filho (2010), o processo de produção de sentidos deve ser investigado durante os usos efetivos da linguagem. Esse uso efetivo envolve os contextos situacional e histórico na configuração de um enunciado efetivamente produzido. Significa dizer que, para os autores, “o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos” (CAVALCANTE E CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58).

É na interação dos contextos anteriormente citados que se concretizam as relações sociocognitivas para a produção de sentidos, porém é preciso destacar que “cada um as elabora de um determinado modo, de acordo com seus conhecimentos linguístico-textuais, com seus saberes específicos que compartilha com os co-enunciadores e seus conhecimentos de mundo” (CAVALCANTE E CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 61). Dessa forma, a ação de construir sentidos do texto resulta das relações entre o processamento intelectual e ‘restrições/possibilidades sociais’, o que não permite delimitar o que é individual e o que é coletivo durante esse processo.

Ainda dentro da abordagem sociocognitiva de texto, trataremos a seguir da referenciação, que se configura como um fenômeno cognitivo-discursivo importante para a produção de sentidos.

2.2 Referenciação: Uma Atividade Sociocognitivo-Discursiva

A referenciação, conforme Mondada e Dubois (2003), são práticas nas quais as realidades e os conceitos sobre o mundo são modificados e recategorizados, com base nas relações sociocognitiva, histórica e cultural dos sujeitos envolvidos. Para Mondada e Dubois (2003), interessa analisar não somente o modo como as informações são processadas pelo sujeito, nem apenas como o mundo é representado através da linguagem, mas a análise deve se voltar primordialmente à interligação das práticas sociais, cognitivas e linguísticas para dar sentido ao mundo. Para as autoras:

[essas práticas] não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos

cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Assim, a referenciação, seguindo os estudos de Mondada e Dubois (2003), estabelece uma (re)elaboração da realidade, de modo que essa realidade seja (re)construída à medida que os sujeitos sociocognitivamente interagem com (no) mundo. E nessa interação, os sujeitos têm a capacidade de adequar seus discursos a cada situação comunicativa, criando e recriando suas versões do mundo.

Para Cavalcante (2012), a referenciação é um processo que pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, construídas pelos sujeitos durante as atividades linguísticas, compartilhando os objetos do discurso que garantirão a construção de sentidos.

Para instituir os elementos necessários à coerência textual – os referentes – é preciso utilizar-se de expressões referenciais, que se configuram como os recursos linguísticos que os manifestam estes referentes no contexto. A atividade de construção de referentes denomina-se de *referenciação*.

Referentes são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação [...], não são realidades concretas do mundo, mas entidades que representamos, cada um à sua maneira, portanto em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas, congeladas, registráveis em dicionário, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo do que, durante uma interação, podemos imaginar, conceder, aprender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará pontos em comum para estes participantes, de maneira que enunciação possa ser negociada e efetivar-se com mais ou menos sucesso (CAVALCANTE, 2011, p. 183).

No processo de referenciação, a função do falante/autor é delimitar o referente e a do ouvinte/leitor é identificar o referente em um enunciado para que se torne possível a construção de uma realidade. Então, podemos dizer que “o referente é o objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2012, p. 98).

Para que o processo de referenciação ocorra, no entanto, não se torna obrigatório que o texto apresente “um conjunto de expressões referenciais [...]; uma única expressão já é suficiente, e é possível que nem haja expressão referencial alguma para que a entidade se forme na mente dos interlocutores” (CAVALCANTE, 2012, p. 101).

A elaboração de uma realidade é o principal pressuposto da referenciação. Isso significa que, como já mencionado, a função da linguagem não é de nos apresentar fielmente a realidade, mas uma “reelaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados” (CAVALCANTE, 2012, p. 105). Essa reelaboração dos referentes pode ser chamada de recategorização referencial, que são mudanças que “estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar ao seu texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas, etc.” (CAVALCANTE, 2012, p. 106).

Outra característica da referenciação é a possibilidade de negociação entre os interlocutores, de forma que, “nas interações, as ideias não se processam isoladamente na mente de cada sujeito, mas dependem de como cada um percebe a ação dos outros participantes incluídos na situação [...]” (CAVALCANTE, 2012, p. 110). A referenciação caracteriza-se também por ser uma atividade sociocognitiva, uma vez que para compreender os referentes nos utilizamos de sinalizações cotextuais que nos permitem estabelecer as relações explícitas e implícitas do texto.

Assim, a situação comunicativa assume grande importância para tratamento da questão, uma vez que esta tem relação direta com as escolhas lexicais e com a organização estrutural das categorias cognitivas. Isto quer dizer que, para a produção de um texto, quer escrito quer falado, é necessário um ajustamento na escolha das palavras feito não em relação ao referente dentro do mundo, mas em relação ao contexto comunicativo, o que permitirá a construção de sentidos através do processo de referenciação. A construção do referente irá depender “muito mais da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo do que de restrições impostas pela materialidade deste” (KOCH, 2009, p. 55).

Segundo Koch (2009), no processo de referenciação, a categorização deve ser vista como uma questão de escolha que se apresenta aos atores sociais, em que a problemática não é avaliar a adequação de um sentido, mas descrever as estratégias linguísticas e cognitivas por meio das quais os atores sociais constroem os referentes.

Os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos mundos nossos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2009, p. 61).

Desse modo, a referenciação é uma atividade discursiva que, conforme Koch (2009), se institui quando o sujeito dentro de uma interação verbal faz uso das opções linguísticas

disponíveis, fazendo escolhas significativas, a fim de tornar concreta sua proposta de sentidos. Essas escolhas se baseiam na memória discursiva de cada sujeito participante da ação verbal, que é constituída pelas seguintes estratégias de referenciação: construção/ativação; reconstrução/reactivação; desfocalização/ desativação.

1. Construção/ativação: pela qual um ‘objeto’ textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse ‘objeto’ fica saliente no modelo; 2. Reconstrução/reactivação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto do discurso permaneça saliente (o nóculo continua em foco); 3. Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento, ou seja, ele continua disponível para a utilização imediata na memória dos interlocutores. Cabe lembrar, porém, que muitos problemas de ambiguidade referencial são devidos a instruções pouco claras sobre com qual dos objetos-de-discurso presentes na memória a relação deverá ser estabelecida (KOCH, 2009, p. 62).

Segundo a autora, por meio dessas estratégias de referenciação pode haver tanto a estabilização do modelo textual, como sua reelaboração ou expansão durante o processo de produção de sentidos.

Koch (2009) destaca que nosso cérebro não registra o mundo como uma máquina fotográfica, nem o reflete como um espelho e que nossa cosmovisão não retrata fielmente a realidade. O que ocorre, dentro do discurso, é uma reelaboração dos dados para dar sentido às informações obtidas.

Dessa maneira, ainda de acordo com Koch (2009), o mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo ou de uma ação discursiva e não de uma identificação de realidades discretas, objetivas e estáveis.

Na seção seguinte, discorreremos sobre os processos referenciais que permeiam toda a atividade discursiva, dando enfoque para suas características e funções.

2.2.1 Processos Referenciais

Segundo Cavalcante (2011), dois grandes processos referenciais se fundamentam no critério da menção ao cotexto: a introdução referencial e a anáfora. Estes processos se diferenciam quando apenas o primeiro não se atrela a nenhum elemento formalmente dado no

cotexto (termo-âncora) e aproximam-se quando ambos fundam duas funções gerais das expressões referenciais: introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo e promover a continuidade referencial.

A introdução referencial ocorre “quando um objeto for considerado novo no cotexto e não tiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto” (CAVALCANTE, 2004, p. 2). Assim, a introdução referencial se caracteriza por apresentar um novo referente sem um contexto prévio. Cavalcante (2012) exemplifica a ocorrência de introdução referencial com o seguinte texto:

EXEMPLO 1

O **bêbado**, no ponto de ônibus, olha para **uma mulher** e diz:

- Você é feia, hein?

A mulher não diz nada e o bêbado insiste:

- Nossa, mas você é feia demais!

A mulher finge que não houve. E o bêbado torna a dizer:

- Puxa, vida! Você é muito feia!

A mulher não se aguenta e diz:

- E você é um bêbado!

- É, mas amanhã eu melho...

Fonte: Citado em Cavalcante (2012, p. 122).

A autora explica, a partir desse exemplo, que os termos ‘bêbado’ e ‘uma mulher’ não têm relação com nenhum outro termo já mencionado, estão sendo introduzidos no cotexto pela primeira vez, não há “qualquer elemento do discurso em que eles estejam ‘ancorados’ anteriormente” (CAVALCANTE, 2012, p. 122), o que configura o processo de introdução referencial.

Já a anáfora ocorre quando no texto se tem uma retomada de referentes por meio de novas expressões referenciais, o que permite ativar o referente por meio de termos chamados ‘âncoras’. A anáfora, por sua vez, subdivide-se em: direta ou correferencial, indireta e encapsuladora.

A anáfora direta ou correferencial retoma referentes já apresentados no texto através de outras expressões. Cavalcante (2012) destaca o seguinte texto como exemplo de anáfora direta ou correferencial.

EXEMPLO 2**Patativa do Assaré 05/03/1909 – 08/07/2002**

Poeta e **repentista cearense**, **nascido na localidade de Serra de Santana**, próximo de Assaré, **cego de um olho desde os 4 anos de idade**, **Antônio Gonçalves da Silva** alfabetizou-se aos 12 anos, quando frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Iniciou-se como **cantador** e **violeiro** aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, recebeu o apelido de **Patativa**. Com o passar dos anos, **ele** foi se tornando conhecido na região, e em 1956 publicou **seu** primeiro livro, *Inspiração Nordestina*. Mas tarde teve outras coletâneas de poemas publicadas, além de diversos folhetos de cordel. **Patativa** conheceu a fama em 1964, quando Luiz Gonzaga, o rei do baião, gravou *Triste Partida*, de **sua** autoria. Em 1972, o cantor Fagner gravou sua música “Sina” e mais tarde tornou-se produtor de seus discos.

Fonte: Citado em Cavalcante (2012, p. 123).

Observa-se no exemplo que a retomada do referente Patativa do Assaré foi realizada pelo uso de pronomes (ele, seu, sua), pela introdução de sintagmas nominais (poeta, repentista cearense, Antônio Gonçalves da Silva, cantador, violeiro) e pela repetição do referente (Patativa). Todas essas expressões referenciais, por retomarem um único referente – Patativa do Assaré – podem ser chamadas de anáforas diretas.

A anáfora indireta introduz um novo referente que tem como âncora o contexto discursivo.

Podemos dizer, então, que existem dois tipos de introdução de referentes que se realizam por meio de expressões referenciais: as que estão e as que não estão relacionadas a algum elemento no contexto. Quando não há relação com nenhum outro referente do texto, dizemos que se trata de uma introdução referencial pura, mas quando há pelo menos uma “âncora” (um elemento anterior ao qual a expressão referencial está associada) chamamos de anáfora indireta (CAVALCANTE, 2012, p. 122).

Como exemplo de anáfora indireta, Cavalcante (2012) nos traz os textos a seguir:

EXEMPLO 3**Ensino - Adélia Padro**

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
a coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, **o pai** fazendo serão,
ela falou comigo:
‘coitado, até essa hora no serviço pesado’
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com
água quente.
Não falou em amor.
Essa palavra de luxo.

Fonte: Citado em Cavalcante (2012, p. 124).

EXEMPLO 4

Era um feriado de ano novo, e todos no hospício estavam muito felizes, brincando em uma piscina, que acabara de ser instalada, quando chega o fim da tarde e um louco fala com o médico:

- Adorei o dia de hoje, todos estão gostando muito da piscina, né, doutor?

O médico responde:

- É verdade.

O louco pergunta novamente:

- Amanhã vamos poder brincar na piscina?

Mais uma vez o médico responde:

- Sim, amigo, amanhã vai está muito melhor: vamos colocar água nela.

Fonte: Citado em Cavalcante (2012, p. 125).

No exemplo 3, a expressão ‘minha mãe’ autoriza o leitor a interpretar ‘o pai’ como um termo previsível dentro do contexto, assim como ‘o médico’ e ‘água’ no exemplo 4, já que se trata de um texto que envolve os elementos ‘hospício’ e ‘piscina’. Esse processo referencial, “em que um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível, em virtude de seu processamento sociocognitivo do texto” (CAVALCANTE, 2012, p. 122), chamamos de anáfora indireta.

Tem-se ainda a anáfora encapsuladora, que, de acordo com Cavalcante (2012), é uma estratégia anafórica que “resume um conteúdo textual, e ainda inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido” (CAVALCANTE, 2012, p. 127). Pode-se entender melhor essa categoria a partir do exemplo abaixo, dado pela autora:

EXEMPLO 5

Crime e desemprego

Manifesto meu descontentamento com a pesquisa divulgada na revista *Época*. Os pesquisadores estabeleceram que todo desempregado é um delinquente em potencial, o que é um absurdo. Existem milhões de pessoas nesse país atuando na economia informal que não roubam, são cidadãos com dignidade. O problema da criminalidade no Brasil é causado pela impunidade. Nossa democracia é altamente permissiva, naquele estilo: a moda é descobrir as leis, afinal não há punição mesmo. Um adolescente com 16 anos já pode voltar para presidente, pode ter relações sexuais com a namoradinha, pode matar alguém no meio da rua, mas não pode ser responsabilizado penalmente por isso.

Fonte: Citado em Cavalcante (2012, p. 126).

As expressões destacadas no exemplo acima resumem, sumarizam ou encapsulam ‘porções textuais’. *Naquele estilo* funciona como anáfora encapsuladora de que foi dito em seguida: *a moda é descobrir as leis, afinal não há punição mesmo*. Já o pronome demonstrativo *isso*, encapsula o conteúdo dito anteriormente: *pode matar alguém no meio da rua*.

A recategorização é outro processo de referenciação. Esse processo, numa perspectiva textual-discursiva, é entendido “como uma estratégia de designação pela qual os interlocutores, na atividade discursiva, podem rerepresentar os objetos de discurso em função de seus propósitos comunicativos” (LIMA, 2011a, p. 4). Dessa forma, a recategorização configura-se como um mecanismo que confirma a flexibilidade da língua no que diz respeito à construção e reconstrução de referentes, pois ela se dá a partir das situações e dos objetivos da comunicação. Sobre o processo de recategorização, Lima (2009) traz as seguintes contribuições:

- i) a recategorização nem sempre pode ser diretamente no nível textual-discursivo não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais (LIMA, 2009, p. 57).

De acordo com a concepção do processo de recategorização proposta por Lima (2009), esse fenômeno passa a ser concebido numa perspectiva cognitivo-discursiva. Em consequência disso, a recategorização “pode, ou não, revelar-se por, e concentrar-se em expressões referenciais, pelo fato de que [...] a sua construção não se restringe a uma relação entre um referente e uma expressão recategorizadora necessariamente materializados na superfície textual”. (LIMA, 2011b, p. 316). A recategorização, de acordo com Lima (2009), pode ser exemplificada da seguinte maneira:

EXEMPLO 6

Que animal pesa 600 quilos de manhã, 16 quilos à tardinha e 40 gramas à noite?
 A mulher do presidente da Associação dos Machões.
 De manhã o tal sujeito acorda a esposa, berrando:
 – Vai fazer o café da manhã, sua vaca!
 No final do dia, pergunta:
 – O jantar já está pronto, sua cadela?
 – De noite, na cama, murmura:
 –Vem cá, minha pombinha...

Fonte: Fonte: Citado em Lima (2009, p. 41).

Observe-se que a expressão ‘A mulher do presidente da Associação dos Machões’ ganha sentido diferente de ‘ser a esposa de alguém’. É recategorizada como ‘animal’, ‘vaca’, ‘cadela’

e ‘pombinha’. No exemplo, as expressões recategorizadoras encontram-se na superfície textual, configurando ainda uma retomada anafórica direta.

Conforme Cavalcante (2012), outro processo de referenciação é conhecido como *dêixis*. Os dêiticos tanto introduzem referentes no discurso como também fazem retomadas dos já mencionados. A expressão dêitica é caracterizada não só por introduzir ou retomar os objetos do discurso, “o que define um dêitico é outra propriedade: a de só podermos identificar a entidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador de encontra” (CAVALCANTE, 2012, p. 127).

As expressões referenciais dêiticas exigem do interlocutor informações como ‘quem fala’, ‘para quem fala’, ‘de onde fala’ e ‘quando fala’, para que possam ser plenamente compreendidas. Cavalcante (2012) destaca três tipos de dêixis: pessoal, espacial e temporal. A autora exemplifica cada um dos tipos:

EXEMPLO 7

- Amanhã eu te encontro aqui às 10H.
- Eu não estou disponível! Pode ser de tarde?

Fonte: citado em CAVALCANTE, 2012, p.130.

Vê-se nesse exemplo que o leitor, para atingir uma compreensão plena, precisa ter informações sobre as pessoas eu e tu. A dêixis pessoal é definida como “expressão utilizada pelo sujeito para remeter aos interlocutores, ou seja, às pessoas do discurso” (CAVALCANTE, 2012, p. 130).

EXEMPLO 8

Canção do exílio Gonçalves Dias	
<p>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que <u>aqui</u> gorjeiam, Não gorjeiam como <u>lá</u>.</p> <p>Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores.</p> <p>Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p>	<p>Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu <u>cá</u>; Em cismar sozinho, à noite Mais prazer eu encontro <u>lá</u>;</p> <p>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá;</p> <p>Sem que desfrute os primores Que não encontro por <u>cá</u>; Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p>

Fonte: citado em CAVALCANTE, 2012, p.130-131.

Para a interpretação do poema se efetivar, é necessário que o leitor tenha alguns conhecimentos da biografia do autor para situar as palavras **lá** e **cá** no contexto. A dêixis espacial “aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação” (CAVALCANTE, 2012, p. 131).

EXEMPLO 9

Ditador na cadeia

Último presidente da ditadura militar argentina (1976-1983), Reynaldo Bignone, de 82 anos, foi condenado **na semana passada** a 25 anos de prisão por crimes contra a humanidade. [...]

Revista Época
26/04/2010

Fonte: citado em CAVALCANTE, 2012, p.132.

A expressão em destaque, no exemplo acima, é uma coordenada para o leitor se situar no tempo em relação ao que está sendo referido, tendo como base a data de publicação do texto. Dessa forma, pode-se dizer que os dêiticos temporais, “localizam no tempo do enunciador determinados fatos, isto é, utilizam como ponto de referência o ‘agora da enunciação’” (CAVALCANTE, 2012, p. 131).

Todos esses processos referenciais exercem um importante papel para a construção de sentidos do texto. Eles têm as funções, no plano textual-discursivo, de “organizar, argumentar, introduzir referentes, entre outras possibilidades” (CAVALCANTE, 2012, p. 133). Essas funções, dentro da estrutura global do texto, permitem a ativação dos elementos textuais inferidos pelo contexto, fazendo com que os sentidos produzidos sejam resultantes também do plano cognitivo-discursivo.

No capítulo seguinte, serão apresentados os pressupostos da teoria da multimodalidade, exemplos de gêneros textuais multimodais e suas características e seu uso em sala de aula, abordando a construção de sentidos por meio dos processos referenciais e dos aspectos multimodais do texto.

3 MULTIMODALIDADE

Neste capítulo são abordadas as concepções de texto e multimodalidade, enfatizando a existência de diversos elementos semióticos passíveis de textualidade, a partir dos precursores de estudos sobre os procedimentos de leitura de imagens, fazendo um paralelo entre os modos escrito e visual da linguagem.

É dado destaque também à prática de estratégias de trabalho em sala de aula que se utilizem de gêneros textuais multimodais, com foco no gênero tirinha. Para isso, aborda também a importância de uma ação docente pautada em estratégias de multiletramento.

3.1 Teoria da Multimodalidade

A teoria da multimodalidade entende a comunicação e sua representação como um processo que envolve mais que a língua. De acordo com Jewitt (2009 apud Dionísio, 2014), a abordagem multimodal está relacionada às transformações sofridas na sociedade, principalmente as do campo tecnológico, mudanças essas que criam novas formas de comunicar. Assim, a multimodalidade tem proposto “conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais de interação e dos ambientes, bem como a relação entre os mesmos” (DIONÍSIO, 2014, p. 48).

Ainda segundo Jewitt (2009 apud Dionísio, 2014), à multimodalidade estão subjacentes três pressupostos teóricos. O primeiro parte da ideia de que os processos comunicativos e suas representações são constituídos a partir de multissemioses que se integram para produzir sentidos.

Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentidos (JEWITT, 2009 apud DIONÍSIO, 2014, p. 48).

O segundo pressuposto apoia-se na ideia de que os recursos semióticos são (re)construídos socialmente, no tempo, para se configurarem como gerador de sentido. Assim, os significados são estabelecidos de acordo com relações sociais, individuais, etc., organizando grupos de recursos semióticos, que também podem ser chamados de modos de linguagem.

Dessa forma, “à medida que grupos de recursos são usados na vida social de uma dada comunidade, mais completa e finamente articulados eles se tornarão” (JEWITT, 2009 apud DIONÍSIO, 2014, p. 49). Esses recursos, para construir sentidos, devem ser convencionados e compartilhados dentro de uma comunidade.

A interação entre os modos é o terceiro pressuposto que subjaz à multimodalidade.

Finalmente, a multimodalidade pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre os modos. Portanto, todo ato comunicativo é modelado pelas normas e regras operando no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses das pessoas em contextos sociais específicos (JEWITT, 2009 apud DIONÍSIO, 2014, p. 49).

Segundo Dionísio (2014), a teoria da multimodalidade, postulada por Kress e van Leeuwen, em 2001, preconiza que conceitos multimodais podem ser utilizados em análises de textos que são produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem a necessidade que se pense em cada um deles de forma separada. Os autores defendem que se conceba a linguagem como multimodal e que os sentidos sejam resultantes da relação textual estabelecida a partir dos múltiplos modos utilizados na sua constituição.

O estudo multimodal apoia-se na noção de uso de uma multiplicidade de recursos semióticos na produção do signo, inseridos em contextos sociais concretos. Os signos produzidos compõem-se a partir de significantes como cores, perspectivas e linhas; que são utilizados para a materialização dos textos.

A semiologia tradicional concebia os signos a partir da articulação entre o significante (imagem acústica) e o significado (sentidos), o que para a perspectiva da multimodalidade não é suficiente para a construção de sentidos. Assim, os autores Kress e van Leeuwen defendem que os signos seriam uma conjuntura entre significantes (modos) e significados (sentidos), relacionada à composição textual, sendo, dessa forma uma relação não arbitrária, mas socialmente construída e mediada.

Partindo dessa noção, os autores afirmam que multissemioses são articuladas simultaneamente no processo de elaboração de sentidos, conferindo-lhes significados específicos. No caráter semiótico da comunicação têm ocorrido grandes transformações e essas transformações afetam as formas e as características dos textos que cada vez mais são multimodais, com a exploração de diferentes níveis semióticos.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996 apud Sperandio, 2012), nas duas últimas décadas presenciamos uma mudança bastante abrangente na *mídia* e nos modos de comunicação, o que

ocasionou a presença em todas as esferas da vida social de textos na perspectiva multimodal para a produção de significados. Conforme Sperandio (2012), pode-se exemplificar essa mudança ao se verificar os periódicos da década de 1960 que eram impressos em preto e branco, com apenas caracteres escritos; porém a partir da década de 1990 eles passam a ter cores, imagens e em muitos deles, principalmente no Ocidente, os caracteres praticamente desapareceram de suas páginas. Para os autores, na verdade, a comunicação sempre se utilizou de recursos multimodais e o que está acontecendo, atualmente, é uma mudança significativa na forma de relacionar as semioses no momento de produzir sentidos.

Assim, o verbal não se configura como o modo mais efetivo em todas as situações comunicativas, pois conforme Kress e van Leeuwen (1996 apud Sperandio, 2012), a escolha do modo de realização do discurso está relacionada ao propósito comunicativo, ao público e à ocasião da produção do texto. Dessa forma, o texto sob a perspectiva da multimodalidade contempla os recursos não verbais como constituintes de textualidade. Ou seja, os textos multimodais são fenômenos discursivos, pragmáticos e semânticos.

3.2 Texto e Multimodalidade

A partir dos estudos de Kress e van Leeuwen (1996 apud Paiva, 2013), os procedimentos de produção e de leitura de imagens, propondo um paralelo entre os modos escrito e visual da linguagem, ganharam visibilidade nos estudos do texto. Para os referidos autores, o verbal e o visual são considerados modos de veiculação do discurso. Eles trazem consigo significados diferentes, porque são modos diferentes, cada qual adicionando/acionando um tipo de informação, com limitações e habilidades diferenciadas para apresentar essas informações.

Dessa forma, ao fazerem uso de diversificados modos para veicularem seu discurso, quer escrito quer oral, os sujeitos produzem textos na perspectiva da multimodalidade, pois “a multimodalidade é a combinação de modos semióticos em uma produção ou evento semiótico” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996 apud PAIVA, 2013, p. 121). Assim, para essa concepção de linguagem, o visual se constitui como texto, como unidade a partir da qual se pode produzir sentido.

Para Lemke (2007 apud Paiva, 2013), tanto os elementos do modo verbal quanto os do visual são fontes para produzir sentido. Ao se visualizar uma informação, isto é, fazer uso do modo visual para representar uma informação que foi produzida em outro modo, nós nos baseamos em convenções, tipos, de acordo com uma sistemática.

Pode-se dizer, portanto, que a multimodalidade são as diferentes maneiras de como um texto se materializa nas variadas formas da linguagem - escrita, oral e visual - permitindo a construção de sentidos. Os sentidos de textos multimodais dependem da articulação entre as semioses utilizadas e das combinações dos modos para criar significados. Essas combinações devem enfatizar não só o uso de multissemoses, mas também o acionamento de conhecimentos anteriormente adquiridos em diversas situações comunicativas. Dessa maneira, as formas de produzir sentido através da linguagem modificam-se com o passar do tempo, devido a novos elementos de composição e a novas formas de organizar e dispor o texto, o que acaba também modificando o conceito de texto.

Os textos são percebidos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens, que podem ser construídas por outras semioses, como ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliadas a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc. (MOZDZENSKI, 2008, p.31).

Conforme Luna (2002), o texto é algo resultante da atuação de múltiplas formas de linguagem. Isso quer dizer que o autor, durante a sua construção textual, pode utilizar-se de vários recursos linguísticos multimodais. Para Dionísio (2005; 2011), todas estas diferentes maneiras de se produzir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, desta maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o uso de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido, uma vez que “é impossível compreender os textos, até mesmo as suas partes linguísticas somente, sem ter uma ideia clara de como esses outros elementos [imagens] podem estar contribuindo para o significado do texto” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2011 apud SPERANDIO, 2012, p. 9).

A multimodalidade pode ser entendida, dessa forma, como a copresença de vários modos de linguagem, numa interação na construção dos significados. Nessa interação, cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de significação. Nas diversas situações comunicativas da sociedade moderna, variados tipos de linguagem são usados e o leitor/falante precisa de habilidades para compreendê-los.

A multiplicidade de linguagens está presente nos textos de circulação social, sejam impressos, mídias audiovisuais, etc., o que faz com que o leitor/falante estabeleça uma certa familiaridade, reconhecendo-as e produzindo sentido a partir dos diversos gêneros onde elas se realizam.

Podemos dizer, então, que a já aludida natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64).

É no texto que se concretizam os gêneros e onde, segundo Dionísio (2014), os modos (imagens, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, etc.) se realizam, adicionando possibilidades a mais de significação. Esses modos semióticos inscrevem pistas e/ou acionam conhecimentos para que o leitor/falante possa estabelecer relações de significação a partir da articulação entre as diversas semioses.

O que faz com que um signo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentido. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

A construção de sentidos do texto na perspectiva da multimodalidade, segundo Rojo e Moura (2012), exige habilidades e práticas de compreensão e produção em níveis adequados a cada uma delas, o que vai exigir do leitor, para conseguir significar, multiletramentos. Multiletrar, ainda conforme Rojo e Moura (2012), é o desenvolvimento cognitivo do uso das linguagens que permeiam nossa produção textual.

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas, etc.) que se integram na construção de sentido, o conceito de letramento também, precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento (DIONÍSIO, 2011, págs. 164 e 165).

Trabalhar a noção de texto multimodal ou de multisseioses, requer, portanto, habilidades de multiletramentos, ou seja, diversas habilidades de compreensão e produção. Os processos de multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012), seja no sentido de diversidade cultural de produção, seja no de circulação dos textos ou ainda na multiplicidade de linguagens que os constituem, caracterizam-se por serem interativos/colaborativos, extrapolam os elementos preestabelecidos (verbais ou não) e apresentam-se em múltiplas linguagens, *mídias*, modos e culturas.

Nota-se assim que a multimodalidade propicia um desenvolvimento mais amplo de produção de sentidos, oportunizando uma abordagem de texto que vai além dos recursos linguísticos estáticos, concentrando-se numa análise integral das semioses geradoras de sentido, o que, no ambiente escolar, pode favorecer a aprendizagem.

Assim, torna-se relevante discorreremos também sobre o uso dos gêneros multimodais em sala de aula, já que essa prática propicia o trabalho com as estratégias de multiletrar, estratégias essas imprescindíveis para a construção de sentidos a partir das multissemioses apresentadas pelos textos.

3.3 A Multimodalidade em Sala de Aula

Nas sociedades modernas, cada vez mais, a imagem se faz presente nos sistemas de comunicação e educação, tornando-se necessário um olhar atencioso para a alfabetização visual do cidadão. As aulas de leitura e produção devem ter como ponto de partida uma abordagem dos gêneros textuais para que não se limitem apenas ao aspecto formal ou estrutural do texto e para que as ações de ler e escrever passem a exercer uma função social. Os gêneros discursivos permitem os alunos incorporar suas práticas de linguagem da escola às atividades comunicativas do dia a dia.

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

As relações comunicativas são cada vez mais multimodais, o que pressupõe que a formação de leitores deva se realizar atentando para os elementos imagéticos, estáticos ou em movimento, e para todos os elementos semióticos. Um projeto de letramento visual propicia ao leitor a ampliação de seu vocabulário visual que lhe permitirá fluir prazerosamente, julgar, discorrer criticamente e produzir sentidos sobre as imagens com as quais se confronta. É por meio do contato e do diálogo com as multissemioses expressas em desenhos animados, pela propaganda, pela história em quadrinho, pelo cinema, e muitos outros gêneros, que se inicia não apenas a formação do leitor visual, mas também do produtor (a) de imagens.

No contexto comunicativo atual, variados modos de linguagem são usados e o leitor/falante precisa de habilidades para compreendê-los. São os eventos de letramento que

aprimoram essas habilidades. Conforme Unsworth (2001 apud Tilio (2010), o letramento desenvolvido dentro do ambiente escolar deve ser revisto como uma questão de multiletramento.

Os materiais didáticos usados para o ensino de Língua Portuguesa hoje dão grande destaque para desenhos, fotos, imagens, fontes diferenciadas, o que, ajuda a didatizar esses elementos visuais para fins pedagógicos.

Conforme Bunzen e Rojo (2005), o livro didático possui forma composicional híbrida e intercalada. Ou seja, o livro articula em seu interior diversos gêneros, vozes e estilos, tornando sua estrutura composicional multimodal.

Assim, a competência multimodal deve fazer parte da aprendizagem escolar como mediadora entre os modos como a linguagem se apresenta e a produção de sentidos feita pelos educandos. O processo ensino e aprendizagem quando enfatiza a relação enunciado-imagem contribui para o direcionamento para as capacidades de significar.

Desenvolver um trabalho em sala de aula na perspectiva multimodal complementa as habilidades de criar significados e potencializa a aprendizagem, cabendo ao professor explorar os variados modos de linguagem que o material didático oferece.

3.4 Gêneros Textuais e os Recursos Multimodais

Os gêneros textuais expressam ações comunicativas e estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Para Marcuschi (2005), os gêneros não se caracterizam por aspectos apenas formais (estruturais ou linguísticos), mas por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Outras vezes, o que vai determinar o gênero presente será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem.

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2005, p. 155).

Portanto, os gêneros não podem ser estudados como estruturas rígidas, e sim como formas de expressão cultural, social e cognitiva da ação comunicativa, pois da mesma forma

que seu componente fundamental, que é a linguagem, os gêneros são flexíveis e variáveis. Dessa maneira, pode-se dizer que “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Schneuwly e Dolz (2004) destacam que os gêneros são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

As ações discursivas cotidianas sinalizam para as mudanças no que se refere aos gêneros textuais. Segundo Rojo e Moura (2012), um exemplo dessas mudanças é o gênero carta pessoal, que desde sua remota forma de ser entregue – antes através de um pássaro, depois de ser substituída por *e-mails* ou mensagens instantâneas até o seu desuso em sua forma tradicional, passou a ganhar novas roupagens no ambiente virtual. Esse exemplo mostra que o “gênero multimodal, como instrumento semiótico que tem inovado e renovado as interações sociais, passa a ser um objeto de análise para os estudos linguísticos dos últimos anos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 151).

Os gêneros textuais que surgiram ou se (re)modelaram com as inovações tecnológicas dos grandes suportes da comunicação como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a *internet*, representam formas inovadoras para o ensino, pois podem ampliar o desempenho comunicativo quando articulam diversas semioses.

A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia [...]. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Esses ‘novos gêneros’ passaram a exigir do leitor do ambiente escolar – professor e aluno – a aquisição e o aprimoramento de outras habilidades de leitura e escrita que se adequem às modalidades de linguagem apresentadas em gêneros diversos. Para Rojo e Moura (2012), as práticas de letramento na escola vêm cada vez mais deixando de ser pautadas em atividades de leitura e escrita nas quais se recorre apenas à linguagem escrita como modo para o ensino da língua materna. O caráter mais visual que os textos assumem, integrando palavra e imagem, vem despertando interesse nos profissionais de Língua Portuguesa. Nota-se que na atualidade, as práticas docentes “têm sofrido modificações com a inserção e uso das novas tecnologias. Os textos combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores, *links*, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa” (ROJO; MOURA, 2012, p. 75-76).

Neiva Júnior (1993) destaca a imagem como uma propriedade de referência em comum com a língua, possuindo, também, elementos de leitura. As imagens, tanto quanto as palavras, precisam ser compreendidas como carregadas de um significado que vai além do visual. Essas ideias aproximam a imagem do signo linguístico, tornando-os semelhantes. É essa semelhança que confere à imagem o *status* de linguagem. A produção de sentidos a partir da linguagem não verbal, assim como da verbal, pressupõe a relação com a cultura, com o histórico, com a formação social do sujeito produtor.

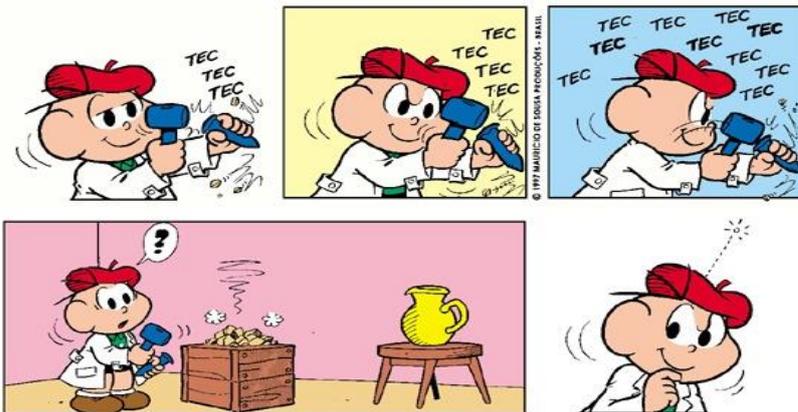
Para Rojo e Moura (2012), os professores, na ânsia de adequarem sua prática às transformações sociais e à pluralidade cultural, ao mesmo tempo que articulam o ensino da língua ao uso e à reflexão sobre esse uso, para atender a proposta das diretrizes nacionais da educação, requerem de seus alunos um refinamento da utilização e compreensão da linguagem em variados modos de textualização.

Os gêneros multimodais circulam em nosso cotidiano constantemente, o que facilita o seu uso em sala de aula, uma vez que os alunos já têm contato com estes em situações de comunicação fora da escola, mas também pedem da escola o repensar de suas práticas.

O ensino de Língua Portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações (ROJO; MOURA, 2012, p. 152).

Podemos exemplificar alguns gêneros que os livros didáticos vêm propondo para atender às novas demandas dos processos de leitura, escrita e construção de sentidos para as aulas de Língua Portuguesa. Um deles é a história em quadrinhos, que segundo Vergueiro e Ramos (2009), ao se fazer uso desse gênero em sala, um primeiro desafio colocado ao educador é conhecer as linguagens que ele apresenta.

Assim, pode-se inferir que não basta “ler” apenas o elemento textual – diálogos e textos narrativos – de uma história em quadrinhos. As linguagens verbais (palavras) e não verbais (imagens) juntas ensinam melhor do que isoladas, pois elas prendem a atenção do aluno e fazem com que visualizem os conceitos, ampliando “a possibilidade de compreensão do aluno” (RAMOS e VERGUEIRO, 2009, p. 22). Outros aspectos multimodais das HQ’s que favorecem à produção de sentidos, além das imagens, de acordo com Vergueiro e Ramos (2009), são os ângulos que transmitem ideia de movimento e de tamanhos, o uso de balões, as metáforas visuais – lâmpada acesa sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia, estrelas indicando dor, etc. – e ainda as representações de sons por meio das onomatopeias.



Fonte: <http://www.jogosdaturmamadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Nos quadrinhos, o que mais dá dinamicidade à leitura são os balões que têm a função de propiciar “interseção entre imagem e palavra” (BARBOSA; RAMOS; VILELA; VERGUEIRO, 2005, p. 56). Conforme Barbosa; Ramos; Vilela; Vergueiro, (2005), existem diversos tipos de balões: circular, com apêndice apontado para a boca de quem fala; balão de pensamento; balão uníssono; balão de cochicho; balão do grito; balão duplo; entre outros, como nos mostram os exemplos a seguir:

Figura 3: Balão Circular e Balão de Pensamento.



Fonte: <http://www.jogosdaturmamadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Figura 4: Balão Uníssono.



Fonte: <http://www.jogosdaturmamadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Figura 5: Balão de Cochicho.



Fonte: <http://www.jogosdaturnmadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Figura 6: Balão do Grito.



Fonte: <http://www.jogosdaturnmadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Figura 7: Balão Duplo.



Fonte: <http://www.jogosdaturnmadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Ramos (2009) ainda destaca outros tipos de balões, como o balão trêmulo que expressa medo ou voz tenebrosa, o balão de linhas quebradas que serve para indicar fala de aparelhos eletrônicos, o balão mudo que não contém fala, o balão zero que corresponde à ausência de balão, o balão sonho que mostra o conteúdo do sonho do personagem e os balões especiais que expressam sentimentos visualmente representados. Vejamos alguns exemplos:

Figura 8: Balão Trêmulo.



Fonte: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/revista_monica.pdf. Acesso em 27/06/2015.

Figura 9: Balão de Transmissão de Aparelhos Eletrônicos.



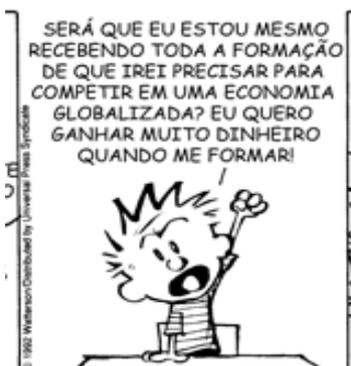
Fonte: <http://tiposdelinguagem6.blogspot.com.br/> Acesso em 27/06/2015.

Figura 10: Balão Mudo.



Fonte: <http://www.jogosdaturnmadamonica.net/cebolinha-escultor>. Acesso em 27/06/2015.

Figura 11: Balão Zero.



Fonte: <http://Downloads/tirinhasehstriaemquadrinhos-.pdf>. Acesso em 27/06/2015.

Figura 12: Balões Especiais



Fonte: <http://pt.depositphotos.com/stock-illustration-dialog-balloons.html>. Acesso em 27/06/2015.

Nos quadrinhos, diversos elementos semióticos permitem uma inovação constante nos meios de expressão gráfica, ampliando as habilidades de multiletramento. Esses tipos e formas são apenas algumas das diversidades possíveis de efeitos visuais e comunicativos para se construir sentidos.

Os elementos iconográficos são caracterizados por uma imagem que tem relação com o que está sendo representado. Segundo Ramos (2009), nos quadrinhos, o rosto e os movimentos dos seres desenhados transmitem os elementos de ação. Para Ramos (2009), a preocupação, o desespero, o entusiasmo e o esforço físico excessivo são alguns exemplos de sinais gráficos. Na linguagem dos quadrinhos, tem-se a imagem, o espaço, as cores e a distribuição de planos, que, trabalhados em conjunto, constituem a carga expressiva e comunicativa.

Assim como nas histórias em quadrinhos, a tirinha, no que diz respeito aos mecanismos e recursos tecnológicos usados para narrar, tem uma relação com o cinema e com os desenhos animados, exigindo um trabalho cognitivo maior por parte do leitor para interpretar sua sequência de quadros. Todo esse caráter multimodal medeia o trabalho docente no objetivo de construir sentidos e no contexto escolar deve ser utilizado sob a ótica do letramento.

3.4.1 Gênero Textual Tirinha e seu Uso em Sala de Aula

O trabalho com os gêneros textuais na escola configura-se como um ponto de referência concreto para os alunos, permitindo a estes desenvolver e/ou aprimorar suas habilidades leitoras, de textualidade e de compreensão. Para desenvolver essa prática é necessário que o professor conheça as habilidades que os seus alunos já têm e estabeleça quais são aquelas almejadas. Lembramos que os gêneros textuais são as diversidades de textos que podemos encontrar em várias situações de discurso na sociedade e a escola precisa garantir a exploração dessa diversidade. O uso dos gêneros textuais em sala de aula permite aos alunos conhecer uma

gama de possibilidades de ações de linguagem, o que propicia uma maior interação social. Para que essa interação ocorra entre os falantes/leitores, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, pelos quais são partilhados conhecimentos comuns. À medida que vão ocorrendo mudanças sociais, os gêneros se modificam, desaparecem, dão origem a outros.

Conforme Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004), a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém, acredita-se que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais, escritos e multimodais, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.

Tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as aulas de Língua Portuguesa devem ser planejadas de forma que sejam explorados os gêneros textuais discursivos. Este enfoque oportuniza melhores condições de desenvolvimento das habilidades de leitura e construção de sentidos. Dessa forma, o objetivo da escola hoje seria garantir a apropriação das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que os alunos possam ter participação social efetiva.

O gênero tirinha, que aqui nos interessa, é facilmente identificável, devido à sua disposição em quadros, os desenhos e os balões. Pode-se dizer que “tiras, advém da percepção do formato. O modelo [horizontal] foi o padrão adotado pelos jornais para adaptar a história ao tamanho da página de jornal” (RAMOS, 2009, p. 273).

A história em quadrinhos e a tirinha compartilham de alguns recursos multimodais. Segundo Vergueiro e Ramos (2009), com o aparecimento dos balões, as personagens passaram a falar e a narrativa ganhou um novo dinamismo, libertando-se ao mesmo tempo da figura do narrador e do texto de rodapé que antes acompanhava cada imagem. A voz do narrador é representada pelas legendas, que só entram em ação quando essa voz é indispensável. O uso mais comum das legendas é para marcar um salto temporal proporcionando a localização do leitor, uso muitas vezes necessário para a compreensão.

De modo geral, as tirinhas apresentam caráter humorístico e, às vezes, crítico. A leitura de tirinhas apresenta-se como um bom exercício “de interpretação, e [...] para depreender humor da tirinha, o aluno tem que recuperar obrigatoriamente os elementos verbais e visuais presentes no texto” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 199). A tirinha tem seu sentido construído por uma sucessão de etapas que o leitor precisa inferir durante o processo de leitura. Segundo Vergueiro e Ramos (2009), para atribuir sentidos à tirinha, o aluno deve ler signos verbais e não verbais, fazer um trabalho de coesão entre as informações dos quadros a fim de avançar na narrativa, além de articular as diferentes semioses presentes nas tirinhas.

O leitor de tirinha tende a fazer uma leitura despreocupada com os caminhos a serem percorridos para a construção de sentidos, mas, conforme Vergueiro e Ramos (2009), as etapas para essa construção são marcadas pelo envolvimento dos mecanismos de intelecção. Para compreender a narrativa da tirinha, o leitor precisa acionar informações prévias, adquiridas em variados contextos. A partir desse acionamento, o leitor encontra pistas para inferir, estabelecer um trabalho de coesão entre os quadros, para que possa prosseguir na ação da narrativa. Para Vergueiro e Ramos (2009), só o fato de propiciar o exercício de articulação entre diferentes semioses já justificaria o uso das tirinhas e dos demais gêneros dos quadrinhos em sala de aula.

Ramos (2009) esclarece que as especificidades e os diversos elementos composicionais compartilhados entre os gêneros narrativos abrigados estão dentro das histórias em quadrinhos, publicadas em variados formatos e suportes. Para o autor, a presença do humor é a principal característica da tirinha, configurada no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, etc.), personagens fixos ou não e desfecho inesperado. Assim, entende-se que “ler e compreender tirinhas [...] requer ler texto, desenhos, tipos de balões, tipos de letras, pausas, etc., pois são categorias constitutivas desse gênero” (CAVALCANTE, 2011, p. 230).

Por parte de muitos docentes de Língua Portuguesa há uma incansável busca por métodos novos para alcançar o objetivo de proporcionar um melhor desempenho de seus alunos no que diz respeito à construção de sentidos de textos, o que nos faz pensar no trabalho com o gênero multimodal tirinha. Desenvolver uma proposta de ensino para se trabalhar a leitura e a compreensão do gênero discursivo tirinha torna-se bastante significativo no ensino de Língua Portuguesa, pois oportuniza a leitura de imagens e de textos, numa interação que pode mediar de forma mais proveitosa a construção de sentidos. Isso porque, nas sociedades contemporâneas, a imagem se insere cada vez mais no cotidiano dos alunos, tornando-se fundamental o desenvolvimento do letramento visual do cidadão dentro do ambiente escolar.

Não é incomum entre os discentes a demonstração de desinteresse em relação às práticas de leitura. Porém, os gêneros textuais que integram diversas semioses têm uma aceitação maior e ganham preferência se comparados com as tradicionais narrativas literárias. Pode-se dizer que o gênero tirinha é uma rica fonte de prática de leitura, pois contém histórias, opiniões, situações e discussões sobre o cotidiano, logo, mais passíveis de os alunos se interessarem e interagirem com as atividades propostas.

Trabalhar em sala de aula o gênero tirinha, explorando seu caráter multimodal e a construção dos referentes pode ser um recurso bastante eficaz, conforme defendemos na proposta de intervenção apresentada neste estudo no capítulo 5. Por ser construído por diálogos que lembram os diálogos possíveis no dia-a-dia e por ter uma história curta a tirinha desperta um maior interesse, ao mesmo tempo que desenvolve as habilidades de significar.

Desenvolver uma proposta de trabalho com estratégias de referenciação em tirinha torna-se oportuno, uma vez que, segundo Ramos (2009), os signos icônicos instauram objetos de discurso visuais e os desenhos são reconstruções sociocognitivas do mundo.

A construção de sentidos do gênero tirinha se viabiliza porque durante o processo de leitura “o leitor age sobre a materialidade do texto, a partir dos elementos linguísticos e não linguísticos, num contínuo processo dialógico” (CAVALCANTE, 2011, p. 229). Nesse diálogo, são (re)construídos referentes com base em valores, crenças, expectativas, pois de acordo com Cavalcante (2011), o referente é construído durante as interações, não está pronto na mente dos sujeitos.

Levando em conta essa relação verbal e não verbal, nas tirinhas, os referentes (aquilo sobre o que falamos) são introduzidos por meio de signos linguísticos (palavras) e/ou de signos icônicos (desenhos), o que permite a introdução (informação nova) e a retomada (informação dada) de novas identidades (CAVALCANTE, 2011, p. 227).

A produção de sentidos por meio dos processos referenciais na tirinha ocorre quando significados são assumidos, regulados e (re)negociados por variáveis socioculturais e intersubjetivas. Trabalhar em sala de aula nessa perspectiva desenvolve as habilidades de significar através de retomadas, (re)categorizações e (re)contextualizações.

Para relacionar os pressupostos teóricos até aqui apresentados, o capítulo seguinte apresenta a metodologia da pesquisa, caracterizando-a quanto aos seus objetivos, análises de dados e procedimentos. Descreve ainda os sujeitos participantes, o campo da pesquisa, a atividade diagnóstica proposta e as categorias de análises.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, suas características quanto aos objetivos pretendidos, a análises de dados e aos procedimentos. Descreve ainda os sujeitos participantes, o campo da pesquisa e a estruturação da atividade diagnóstica proposta.

4.1 Procedimentos Metodológicos e Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa traz como objeto de estudo o processo de construção de sentidos de textos multimodais a partir de estratégias de referenciação, visando a compreender que fatores contribuem para a realização deste processo, para, a partir de então sistematizar uma proposta de intervenção.

O objetivo da pesquisa foi fazer uma análise do processo de construção de sentidos de textos multimodais por meio de processos referenciais, fazendo uso do gênero textual tirinha. Isso configura este estudo como uma pesquisa descritiva, uma vez que esse tipo de pesquisa tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Os procedimentos para o desenvolvimento desta pesquisa foram planejamento e elaboração de atividade diagnóstica, aplicação dessa atividade, acompanhamento durante a sua aplicação, coleta de dados a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa às questões da atividade diagnóstica, análise com base nos dados coletados e em pesquisas bibliográficas e sistematização de uma proposta de trabalho que viabilize o processo de construção de sentidos de textos multimodais por meio da referenciação.

A atividade diagnóstica foi elaborada a partir de questões subjetivas, num total de quatorze questões, com base em 08 (oito) textos do gênero tirinha e desenvolvida com vinte alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental, durante quatro aulas de Língua Portuguesa, individualmente, em sala de aula, durante o primeiro semestre de 2015.

Quanto aos procedimentos adotados, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, pois de acordo com Gil (2002), o pesquisador, durante o estudo de campo, realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é importante o fato de ele mesmo ter tido uma experiência direta com a situação de estudo. Esse tipo de pesquisa procede da observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, da coleta de dados e, finalmente, da

análise e interpretação desses dados, com base nos fundamentos teóricos revisados, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Os dados foram analisados numa relação qualitativa, partindo da hipótese de que a integração das semioses e os processos de referenciação atuam de forma mais significativa na construção de sentidos do texto multimodal. Conforme Thiollent (1985), na pesquisa qualitativa, o pesquisador e os sujeitos interlocutores estão envolvidos de modo cooperativo, realizando ações que incluem planejamento, diagnóstico da situação, a formulação de estratégias de trabalho, desenvolvimento de atividades, avaliação, análise e compreensão dos resultados.

Para Demo (2001), um dos obstáculos enfrentados pelo pesquisador que faz a opção pela metodologia qualitativa é a imprecisão conceitual, começando pelo próprio conceito de qualidade. Contudo, sugere pensar no conceito de qualidade no sentido de “intensidade” e não de extensão, observando que o conceito de intensidade é alvo de dúvidas interpretações, sendo importante a profundidade, o envolvimento e a participação. Trazendo as ideias para o contexto educacional, especificamente para pesquisas voltadas para o ensino, existem aspectos do processo ensino e aprendizagem que não podem ser medidos apenas pela “extensão” ou quantidade, mas que necessitam de uma abordagem que avalie o andamento e a qualidade do processo, considerando as ações cotidianas dos envolvidos. Cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa se torna relevante à medida que se abordam temáticas que se interessam mais pela intensidade do que pela extensão dos fenômenos.

Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa abrange um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e que, portanto, qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo. Desse modo, a abordagem qualitativa fundamenta-se numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, com um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Para proceder ao tratamento do material recolhido no campo de pesquisa, seguir-se-á a seguinte divisão: ordenação, classificação e análise propriamente dita. Segundo Teixeira (2003), a fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.

A análise nos permitiu construir sentidos entre a relação dos dados coletados e as pesquisas bibliográficas, consolidando, limitando, interpretando e/ou ressignificando conceitos.

Nesta pesquisa, os dados foram avaliados levando em consideração a interpretação feita dentro das possibilidades ‘autorizadas’ pela atividade proposta.

4.2 Descrição dos Sujeitos e do Campo de Pesquisa

Para engendrar a presente pesquisa, que tem como foco as estratégias de referenciação para construção de sentidos de textos multimodais, com enfoque para o gênero tirinha, escolheu-se como participante uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, num total de 20 (vinte) alunos, durante o primeiro semestre de 2015, em uma escola municipal de Teresina-PI.

Em relação ao campo de pesquisa, a escola possui biblioteca com um acervo mediano e de difícil acesso para os alunos, devido à falta de estrutura, como mesas e cadeiras insuficientes, falta de profissional da área para orientar os alunos, por exemplo. A escola dispõe de sala de informática com 10 computadores, mas sem acesso à internet. A sala de informática funciona também como sala de vídeo, onde há datashow, televisão, som, notebook e dvd. A escola tem ainda impressora e copiadora.

A escola, dentro de suas possibilidades, desenvolve no decorrer do ano projetos de leitura e escrita, feira do conhecimento, apresentações artísticas, entre outros.

4.3 Descrição e Aplicação da Atividade Diagnóstica

O desenvolvimento de uma proposta de trabalho que viabilize a construção de sentidos do texto exige do aluno o exercício das habilidades de leitura e interpretação dos diversos modos como a linguagem se apresenta. Dessa forma, o aluno torna-se apto a estabelecer os nexos entre o escrito, o desenho, as cores, os movimentos, enfim, todos os elementos semióticos dispostos no texto.

A concretização da proposta de trabalho, com caráter diagnóstico, na forma instrumental de questionário, ocorreu mediante atividades individuais, dividida em quatro partes e aplicadas durante quatro aulas de Língua Portuguesa, no primeiro semestre desse ano.

Os sujeitos participantes da pesquisa não tiveram a obrigatoriedade de assinar suas atividades, assim não é possível e nem de interesse deste estudo divulgar nomes. Aqui, interessam-nos apenas os dados para análise. Os responsáveis pelos alunos e a diretora da escola

assinaram o Termo de Livre Consentimento, conforme diretrizes do Conselho de Ética da Uespi, instância a que o projeto foi submetido antes de sua realização.

Os objetivos da atividade foram construir e reconstruir sentidos com base na ativação dos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos e a partir da relação dos elementos multimodais.

A proposta de estudo, de caráter diagnóstico, utilizou textos do gênero tirinha, conforme os objetivos previamente articulados, envolvendo procedimentos como a leitura e análise escrita, servindo como indicativos para análises dos resultados da pesquisa. A atividade foi aplicada seguindo o roteiro abaixo:

Figura 13: Roteiro da Atividade Diagnóstica



Fonte: Elaborado pela autora.

No desenvolvimento dessa atividade, apresentaram-se diversos recursos multimodais em tirinhas previamente selecionadas, a fim de facilitar a relação entre esses recursos e a construção dos sentidos do texto.

No decorrer de quatro aulas, foi entregue a cada sujeito da pesquisa a atividade a ser desenvolvida, para mensurar de forma mais particular a ação de produzir sentidos de cada um. Após leitura coletiva dos diálogos das tirinhas e feitas algumas reflexões sobre os recursos capazes de estabelecer sentidos nos textos, os alunos puderam fazer suas interpretações de forma escrita e individual.

O código utilizado para identificar as partes da atividade e suas respectivas questões foi:

ATV1_QU1: correspondente à atividade 1, questão 1;

ATV1_QU2: correspondente à atividade 1, questão 2;

ATV1_QU3: correspondente à atividade 1, questão 3;

ATV1_QU4: correspondente à atividade 1, questão 4;
ATV2_QU1: correspondente à atividade 2, questão 1;
ATV2_QU2: correspondente à atividade 2, questão 2;
ATV3_QU1: correspondente à atividade 3, questão 1;
ATV3_QU2: correspondente à atividade 3, questão 2;
ATV3_QU3: correspondente à atividade 3, questão 3;
ATV3_QU4: correspondente à atividade 3, questão 4;
ATV3_QU5: correspondente à atividade 3, questão 5;
ATV3_QU6: correspondente à atividade 3, questão 6;
ATV4_QU1: correspondente à atividade 4, questão 1;
ATV4_QU2: correspondente à atividade 4, questão 2.

A primeira parte da atividade diagnóstica fez uso de duas tirinhas e a partir delas foram propostas quatro questões. As duas questões iniciais se referem a um diálogo e a aspectos visuais que sugerem um possível encontro amoroso entre as personagens. A tirinha e as questões estão a seguir:

Figura 14: Tirinha da Atividade 1 (Questões 1 e 2)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

ATV1_QU1. Que expectativa é criada a partir do diálogo e das características corporais apresentados pelos personagens no primeiro quadrinho?

ATV1_QU2. No segundo quadrinho, relacionando a linguagem verbal à não verbal, o que quebra essa expectativa?

Nas questões 3 e 4, da atividade 1, indagou-se sobre o sentido de uma palavra específica, no caso ‘roubar’, levando em consideração o contexto visual apresentado. Nelas foram analisados os processos de construção e recategorização de referentes. Eis a tirinha e as questões:

Figura 15: Tirinha da Atividade 1(Questões 3 e 4)



Fonte: Adão Iturrugarai. *Capricho*. 6/4/2003.

ATV1_QU3. Que sentido podemos dar à palavra ‘roubar’ a partir do diálogo do segundo quadrinho?

ATV1_QU4. Que sentido a palavra ‘roubar’ ganha a partir da linguagem visual do 3º quadrinho?

Já na atividade 2, foram utilizadas duas tirinhas e propostos dois questionamentos. A primeira pergunta se referiu à temática abordada e às relações verbais e visuais, explorando o processo de recategorização. Eis a tirinha correspondente e o primeiro questionamento:

Figura 16: Tirinha da Atividade 2 (Questão 1)



Fonte: Junião. Central das tiras. São Paulo: Via Lettera, 2003.

ATV2_QU1. Explique qual era o real desejo da senhora e que outro sentido esse desejo ganhou.

A segunda questão da atividade 2 centrou-se no diálogo para a construção do referente *amor* e nos aspectos semióticos dos quadrinhos. A seguir, têm-se a tirinha e a questão:

Figura 17: Tirinha da Atividade 2 (Questão 2)



Fonte: Dik Browne. O melhor de Hagar, o horrível. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 1.

ATV2_QU2. Por que as falas do segundo e do terceiro quadrinhos não são coerentes em relação ao último?

A terceira atividade trabalhou com duas tirinhas e seis questões. Os três primeiros questionamentos se concentraram em análise de construção de referentes, recategorização e relação dos elementos verbo-visuais. Valorizaram-se, também, para a construção de sentidos, os referentes construídos pelo senso comum. Seguem a tirinha e as questões:

Figura 18: Tirinha da Atividade 3 (Questões 1, 2 e 3)



Fonte: Gato e Gata, de Laerte. DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

ATV3_QU1. A partir de que conceito já construído sobre beber leite, a fala do 3º quadrinho se torna coerente?

ATV3_QU2. Que novo sentido é construído na tirinha em relação ao leite?

ATV3_QU3. O que expressa a linguagem não verbal em relação ao gato que atendeu o telefone?

As questões 4, 5 e 6, da terceira parte da atividade, foram propostas a fim de investigar a construção e a recategorização de referentes. A tirinha e as questões estão destacadas a seguir:

Figura 19: Tirinha da Atividade 3 (Questões 4, 5 e 6)



Fonte: Laerte. Gato e gata + um mico-leão. São Paulo: Ensaio & Circo, 1995.

ATV3_QU4. Qual a expectativa criada a partir do primeiro quadrinho?

ATV3_QU5. Que sentidos são construídos a partir dos outros dois quadrinhos?

ATV3_QU6. De acordo com nossos costumes, no que diz respeito à culinária, qual dos sentidos torna-se coerente? Por quê?

Na quarta parte da atividade diagnóstica, foram utilizadas duas tirinhas e propostas duas questões. A primeira questionou a construção e recategorização de sentidos por meio da articulação dos elementos verbais e não verbais. Eis a tirinha e a questão que foram usadas como base:

Figura 20: Tirinha da Atividade 4 (Questão 1)



Fonte: Fernando Gonsales. Níquel Náusea: tédio no chiqueiro. São Paulo: Devir, 2006, p. 4.

ATV4_QU1. Com base no aspecto visual da tirinha, que sentidos podem ser construídos em relação à frase “Essa vassoura está me matando” em cada quadrinho?

Finalizando a atividade diagnóstica, voltou-se para recategorização e ativação de conhecimentos de uma área específica (no caso, política). Têm-se a seguir a tirinha e a questão:

Figura 21: Tirinha da Atividade 4 (Questão 2)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. São Paulo – Saraiva: 2012.

ATV4_QU2. Que sentido é construído no último quadrinho em relação ao tema política?

A partir dos resultados da aplicação desta atividade diagnóstica, conforme detalhamos no próximo capítulo, vimos a necessidade de elaborar uma proposta de intervenção que oportunize, por meio das estratégias de referenciação, um trabalho sistemático com a construção de sentidos de textos multimodais em sala de aula.

5 ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: BASE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da atividade diagnóstica dentro das perspectivas da pesquisa. Durante a análise, buscamos verificar a articulação dos modos de linguagem, os processos de referenciação, a identificação da temática, a ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacional, a construção e a recategorização de referentes para a construção de sentidos.

Temos também, neste capítulo, a estruturação da proposta de intervenção para o trabalho com a referenciação em textos multimodais. A proposta foi sistematizada a partir dos resultados da análise dos dados, que indicaram as categorias de análise a serem enfatizadas.

5.1 Análise dos Dados da Atividade Diagnóstica

A primeira aula de Língua Portuguesa mediada pela atividade diagnóstica fez uso de uma tirinha do autor Jean Galvão, explorando a temática de um possível encontro amoroso entre as personagens e a quebra dessa possibilidade. Usou-se também a tirinha de Adão Iturrusgarai, com a temática de garotas que “tomam” o namorado das amigas. Mesmo considerando que os alunos, em outras disciplinas e em leituras extraescolares, já têm contato com variados gêneros multimodais, foi feito um diálogo inicial sobre gêneros textuais multimodais e alguns dos recursos semióticos que apresentam, e, em seguida, a aplicação da atividade para análise.

Através das interpretações feitas, a maioria dos participantes da pesquisa demonstraram coerência ao relacionar os elementos verbais e não verbais, pois reconheceram que a articulação entre essas semioses maximiza as possibilidades de construção de sentidos. Assim, os alunos demonstraram habilidade de estabelecer nexos entre o aspecto multimodal, a temática abordada, a construção e a recategorização de referentes, conforme detalhamos na sequência.

No quadro 1, destacamos a primeira parte da atividade diagnóstica e logo em seguida as respostas dadas pelos alunos:

(Aluno 16): “Expectativa de sair para tomar um café e poder conquistá-la e até namorar com ela.”

Observamos, mediante relatos dos alunos, que estes conseguiram construir sentidos apoiando-se na leitura e na observação dos aspectos visuais. Identificaram que o personagem masculino nutre um desejo de se relacionar amorosamente com a outra personagem da tirinha, a exemplo dos alunos 1, 5, 11 e 15, já que, durante o diálogo, ele demonstra nervosismo, ansiedade e insegurança, sentimentos percebidos por sua expressão facial e do suor escorrendo em seu rosto.

Através da expressão “tomarmos um café”, os participantes da pesquisa deduziram que, na verdade, o que se pretendia era marcar um encontro. Assim, a partir dessa expressão, há a ancoragem do referente “encontro”, ainda que não verbalmente expresso, e esse referente é recategorizado na sequência da tirinha.

Na tirinha, destacamos a ocorrência de “tomarmos um café” em dois sentidos: o primeiro em seu sentido literal; o segundo no sentido de ser um pretexto para um encontro amoroso. O segundo sentido se tornou mais adequado à maioria alunos, pois ele é criado a partir não só do diálogo, mas também das pistas dadas no contexto visual.

Observamos também que alguns destoaram em suas respostas em relação a esse primeiro questionamento:

(Aluno 17): “Que chá é melhor, pois faz sumir.”

(Aluno 18): “Porque no caso o chá era para sumir e o homem queria era café.”

(Aluno 19): “Porque ele pensava que estava falando com uma mulher bonita.”

(Aluno 20): “O homem ficou feliz e alegre para sair com a mulher.”

Pelas análises anteriores, nota-se que alguns alunos não tiveram a habilidade de perceber “encontro” como expressão âncora para o sentido de “tomarmos um café”. Dessa forma, não conseguiram recategorizar o referente e nem perceberam o efeito de humor da tirinha. Também não identificaram nos aspectos multimodais disponíveis na tirinha as reais intenções do personagem que propõe o encontro.

Em relação à questão 2 (“No segundo quadrinho, relacionando a linguagem verbal à não verbal, o que quebra essa expectativa?”), parte 1 da atividade diagnóstica, obtivemos os seguintes dados:

(Aluno 1): “Que ela não apareceu no encontro que ele marcou para tomar um chá.”

(Aluno 2): “Que ele foi o único que foi ao encontro.”

(Aluno 3): “Ela não foi tomar chá com ele, dando sentido ao ‘chá de sumiço’”.

(Aluno 4): “Que o homem não conseguiu ter um encontro.”

(Aluno 5): “Que a moça não quis saber de encontro nenhum, dava pra ver pela cara dela.”

(Aluno 6): “Ela não apareceu no horário marcado para o encontro.”

(Aluno 7): “Ele ficou esperando a mulher para tomar um chá e ela não apareceu.”

(Aluno 8): “Ele pensou que ela estava falando sério em tomar chá, mas quando ela fala em chá em vez de café, ela já estava dispensando ele.”

(Aluno 9): “Ela não queria tomar nem chá nem café com ele, por isso não apareceu.”

(Aluno 10): “Não houve nenhum encontro, já dava para saber pelo jeito da moça.”

(Aluno 11): “Sentido de decepção, pois não era esse ‘chá de sumiço’ em que ele estava pensando.”

(Aluno 12): “Ele achou que ia sair com a mulher, mas ela não apareceu.”

(Aluno 13): “Ele pensa que quando ela fala em chá, ela quer um encontro. Mas ela já estava despachando ele.”

(Aluno 14): “Que a mulher não se interessou pelo o homem.”

(Aluno 15): “Pelo jeito dela falar com os olhos fechados, dava para saber que ela não iria aparecer no encontro.”

Alguns, a exemplo dos alunos 5, 10 e 15, tomaram por base as expressões faciais da moça, ainda no primeiro quadro, como um indicativo de que não haveria nenhuma chance de um encontro entre eles. Outros, como 2, 6, 7 e 9, apoiaram-se na imagem do personagem sentado, sozinho, com os braços cruzados e suando, além de um homem próximo a ele olhando para o relógio, dando ideia de que já fazia muito tempo que ele a esperava. Assim, os alunos demonstram um alcance satisfatório do pressuposto da multimodalidade de compreender a multiplicidade dos modos da linguagem e sua articulação para a construção de sentidos do texto. Mostraram-se letrados visualmente, uma vez que “na atualidade, 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” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Alguns alunos, porém, não desenvolveram uma análise coerente para este questionamento:

(Aluno 16): “A mulher foi tomar chá, demorou muito e o homem achou que ela foi embora.”

(Aluno 17): “No primeiro quadrinho a mulher está e no segundo não.”

(Aluno 18): “A mulher deixou ele sozinho no restaurante para ele pagar a conta.”

(Aluno 19): “Que se ele tomasse chá iria sumir.”

(Aluno 20): “Que o chá fazia sumir, por isso depois que ela tomou sumiu.”

Observa-se nas análises acima, que foram consideradas incoerentes em relação à proposta de sentido da tirinha, que não houve uma construção lógica integrando as linguagens

verbal e não verbal. As respostas foram elaboradas apenas com base em um desses aspectos, o que trouxe prejuízos ao entendimento. Isso nos permite constatar que o processo de letramento não se define e nem se limita às relações de sentido do texto verbal, envolve também as relações resultantes da associação de vários modos de linguagem.

Para a questão 3 (“Que sentido podemos dar à palavra **roubar** a partir do diálogo do segundo quadrinho?”), parte 1 da atividade diagnóstica, os sujeitos investigados apresentaram as seguintes respostas::

- (Aluno 1): “Porque ela gosta de seduzir o namorado das amigas.”
 (Aluno 2): “Podemos dá o sentido de ganhar o namorado das outras.”
 (Aluno 3): “No sentido de tomar o namorado das amigas.”
 (Aluno 4): “Que ela fique bem esperta, pois a garota pode tomar seu namorado.”
 (Aluno 5): “Que podia perder o seu namorado para a outra menina.”
 (Aluno 6): “A outra iria namorar com o namorado dela.”
 (Aluno 7): “Que a menina gosta de tomar o namorado das outras”.
 (Aluno 8): “Que a menina só gosta do namorado das outras.”
 (Aluno 9): “No sentido de que a menina só gosta do que não é seu.”
 (Aluno 10): “No sentido de separar o casal.”
 (Aluno 11): “Que a menina só quer o não lhe pertence.”
 (Aluno 12): “No sentido de pegar para ela, tomar.”
 (Aluno 13): “Que a menina é namoradeira e quer o namorado das outras.”
 (Aluno 14): “Ficar com namorado alheio.”
 (Aluno 15): “De que a menina iria conquistar o namorado da outra, fazendo ele deixar sua namorada.”
 (Aluno 16): “Que vai fazer o namorado deixar a namorada e ficar com ela.”
 (Aluno 17): “Porque quer ‘pegar’ o namorado da outra.”
 (Aluno 18): “Fazer com que o namorado da outra goste dela.”
 (Aluno 19): “Que o namorado da outra ia se apaixonar por ela.”
 (Aluno 20): “Ganhar, conquistar o namorado da outra menina.”

Nesse questionamento, percebe-se que os sujeitos da pesquisa ativaram seus conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional para dar sentido ao quadrinho. Houve uma elaboração de significados, com base em uma negociação de sentidos na utilização da expressão ‘roubar’ pelos personagens, para a qual foi fundamental a integração das linguagens verbal e imagética. Intuímos que, partindo de histórias reais de casais que se separam por conta de uma terceira pessoa, eles relacionaram com facilidade a palavra ‘roubar’ com esse tipo de situação. Nessa questão, nenhum participante destoou da proposta.

Da questão 4 (“Que sentido a palavra **roubar** ganha a partir da linguagem visual do 3º quadrinho?”), parte 1 da atividade diagnóstica, coletamos os seguintes dados:

- (Aluno 1): “No sentido de tomar o namorado à força.”
 (Aluno 2): “O sentido muda na hora que põe o dedo nas costas da outra menina, parecendo um assalto.”

(Aluno 3): “O sentido é modificado quando a menina finge fazer um assalto no casal que vai passando de mãos dadas na rua.”

(Aluno 4): “No sentido de assalto, pois ela está roubando o namorado.”

(Aluno 5): “Ela queria roubar o namorado, levá-lo para ela.”

(Aluno 6): “Faz um assalto pedindo o namorado ou a vida.”

(Aluno 7): “No sentido de roubar como se o namorado fosse coisa material.”

(Aluno 8): “No sentido de levá-lo como se fosse algo precioso.”

(Aluno 9): “Como se fosse um assalto.”

(Aluno 10): “No sentimento de que a menina fez um assalto, fingindo que tinha uma arma.”

(Aluno 11): “No sentido de tomar à força, como um roubo de celular na rua.”

(Aluno 12): “Fez um assalto do mesmo jeito que se rouba coisas de valor.”

(Aluno 13): “Que um namorado é valioso e pode ser roubado igual à outras coisas.”

(Aluno 14): “Um assalto igual na vida real.”

Note-se que as respostas foram formuladas a partir do processo de recategorização do referente ‘roubar’. O sentido construído anteriormente na questão 3, adquiriu uma nova roupagem na relação das semioses e na associação entre o 2º e o 3º quadrinhos da tirinha. Isso porque os objetos de discurso não são estáticos, ou seja, depois de introduzidos, podem ser modificados, ressignificados, recategorizados, a fim de construir e reconstruir sentidos.

Observamos ainda, na questão 4, que perceber a reconstrução de sentido do termo ‘roubar’, no terceiro quadrinho da tirinha, não foi uma atividade simples para alguns dos participantes. Dos vinte pesquisados, seis mantiveram o sentido dicionarizado da palavra, não o contextualizando conforme a tirinha.

Nas respostas a seguir, percebe-se que não se atribuiu um novo sentido à palavra, pois de acordo com Koch (2009), quando se recategoriza um objeto já categorizado antes, são apresentadas novas possibilidades de sentidos, enquadrando-se esse objeto em novas categorias, procurando chamar a atenção para novas qualidades/propriedades que terão influência na realização de seu projeto de dizer.

(Aluno 15): “Que ela queria roubar tudo da amiga.”

(Aluno 16): “Que a garota roubaria a outra garota.”

(Aluno 17): “Querida roubar seus pertences.”

(Aluno 18): “A ladra queria ficar com os objetos da outra.”

(Aluno 19): “Que ia levar tudo que ela tinha.”

(Aluno 20): “Roubava também as coisas das pessoas.”

No quadro 2, tem-se a segunda parte da atividade diagnóstica e logo depois as respectivas respostas dadas pelos alunos às questões propostas:

Quadro 2: Atividade Diagnóstica - parte 2

(Atividade Diagnóstica - parte 2)	
<p>Analise as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responda às questões:</p> <p>Tirinha 1 (questão 1)</p>  <p>1. Explique qual era o real desejo da senhora e que outro sentido esse desejo ganhou.</p>	<p>Tirinha 2 (questão 2)</p>  <p>2. Por que as falas do segundo e do terceiro quadrinhos não são coerentes em relação ao último?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à primeira questão (Explique qual era o real desejo da senhora e que outro sentido esse desejo ganhou.), parte 2 da atividade, foram obtidas as seguintes respostas:

- (Aluno 1): “Vê o neto dela jogando bola e o jogo sendo transmitido na tevê, mas ganhou um sentido de jogar a bola na tevê e quebrar.”
- (Aluno 2): “Sonhava em ser avó de um famoso jogador de futebol.”
- (Aluno 3): “Ela desejava que um de seus netos fosse jogador.”
- (Aluno 4): “Ela queria ver seu neto famoso, jogando bola e passando na tevê, mas aconteceu diferente, pois futebol é realmente uma ‘caixinha de surpresa’”.
- (Aluno 5): “Ela deseja ver o neto dela jogando só que o que aconteceu foi jogar a bola na tevê e quebrou ela.”
- (Aluno 6): “Ela queria ver o neto jogando bola para ficar famoso, mas ele jogou na tevê e quebrou.”
- (Aluno 7): “Ela assistir um de seus netos na tevê jogando bola, mas o seu desejo mudou de sentido quando ele quebrou a televisão.”
- (Aluno 8): “O real desejo era ter um neto jogador de futebol, só que um de seus netos jogou na tevê, quebrando ela.”
- (Aluno 9): “Ela queria ver o neto famoso, sendo um jogador de futebol, mas ele acertou a bola na tevê.”
- (Aluno 10): “Querida ver o neto jogando bola pela tevê, mas de repente seu neto jogou foi na tevê dela.”
- (Aluno 11): “Vê o neto jogando bola pela tevê e não na tevê, como aconteceu.”
- (Aluno 12): “Querida que seu neto fossem um jogador de futebol profissional e passasse na tevê. Ao invés disso, o neto quebrou a tevê com a bola.”
- (Aluno 13): “Ela queria um neto famoso, mas ficou sem a televisão.”
- (Aluno 14): “Querida ver o neto jogando bola através da tevê, mas ela viu ele jogando na tevê.”

(Aluno 15): “O seu desejo era assistir pela tevê o neto sendo jogador, mas ela viu foi a bola quebrando a tevê.”

(Aluno 16): “Ela queria se orgulhar de um neto jogador de futebol, mas ficou sem sua tevê.”

(Aluno 17): “Desejava vê o neto jogando pela tela da tevê, mas ele jogou foi na tela, quebrando.”

(Aluno 18): “Quería assistir uma transmissão de seu neto jogando, mas o sentido que ganhou foi de quebrar a tevê.”

A partir desses dados, verificou-se que os discentes desenvolveram a identificação da temática abordada, a associação da linguagem verbal e não verbal e a recategorização do referente “jogando bola na tevê” para construir sentidos. A temática futebol e a expressão “caixinha de surpresas” ativaram os conhecimentos já adquiridos sobre esse assunto. O aspecto imagético e o uso de onomatopeia são outros elementos contribuintes para a compreensão textual. A recategorização ocorrida no terceiro quadrinho foi bem compreendida pela maioria dos participantes da pesquisa. Eles interpretaram que na realidade a senhora desejava ter um neto que fosse um jogador de futebol famoso, assim poderei vê-lo pela televisão.

Como nas questões anteriores, alguns alunos não conseguiram elaborar com coerência uma resposta para este questionamento:

(Aluno 19): “O neto dela era jogador e quebrou a tevê.”

(Aluno 20): “Quería assistir futebol pela tevê e seu pensamento foi tão forte que a bola saiu da tevê.”

Nota-se, pelas duas últimas respostas, que as análises feitas não obedeceram aos princípios de construção textual de sentidos, quando se leva em consideração todos os recursos multimodais disponíveis. Os elementos que constituem o texto não se vinculam às interpretações feitas. Os alunos não estabeleceram nexos entre os aspectos multimodais e os processos de referenciação para construir os sentidos.

A segunda questão, parte 2 da atividade, proporcionou os seguintes dados para serem analisados:

(Aluno 1): “Ele estava explicando o amor com base nas regras do Português e não estava sendo romântico.”

(Aluno 2): “Ele explica tudo sobre a palavra amor e ela acha que ele está falando de romantismo.”

(Aluno 3): “Ele não está sendo romântico, apenas está falando o significado da palavra amor.”

(Aluno 4): “Porque ele não falou nada romântico para ela.”

(Aluno 5): “Porque o que ele disse nos outros quadrinhos foi o que no Português a palavra amor é.”

(Aluno 6): “Porque tudo que ele explicou sobre amor ela achou que era romantismo.”

(Aluno 7): “É que ele responde a pergunta sobre o que é amor e ela pensa que ele é romântico.”

(Aluno 8): “Porque ele estava explicando tudo sobre o substantivo amor e ela achou que ele era romântico.”

(Aluno 9): “Porque ele só deu explicações sobre a palavra amor, mas não sobre o sentimento amor.”

(Aluno 10): “Ele estava dando explicações sobre o substantivo amor e ela entendeu que ela estava se declarando para ela, por isso achou que ele era romântico.”

(Aluno 11): “Ele não falou sobre o amor como sentimento e sim o que a palavra é no português.”

(Aluno 12): “Ele estava apenas dando informações sobre a palavra amor e não sendo sentimental.”

(Aluno 13): “Que ele estava falando sobre a palavra e não sobre o sentimento.”

(Aluno 14): “Estava falando sobre o que é a palavra e não sendo romântico.”

(Aluno 15): “Porque ele estava falando sobre assuntos de Português e não sobre o sentimento amor.”

(Aluno 16): “Não é coerente, pois suas respostas não foram nada românticas.”

(Aluno 17): “Ele está apenas respondendo o que significa e o que é a palavra.”

(Aluno 18): “Ele parece que está dando aula de Português.”

(Aluno 19): “Ele está falando sobre amor, mas só explicando o que a palavra é, e ela pensa que é romantismo.”

(Aluno 20): “Ele fala sobre a palavra amor e ela pensa que é sobre o sentimento amor.”

A questão 2 (Por que as falas do segundo e do terceiro quadrinhos não são coerentes em relação ao último?) permitiu analisar que houve um acionamento dos conhecimentos gramaticais dos alunos para atribuir sentido ao efeito de humor da tirinha. Ao resgatar conhecimentos básicos sobre a classe gramatical substantivo, foi possível perceber a incoerência de sentido entre os três primeiros quadrinhos e o último. Alguns alunos, como 1, 3, 4 e 12, perceberam que o humor é ironicamente construído pela fala da personagem que diz “Você é tão romântico”, querendo dizer o contrário, considerando que essa personagem também conheça as classificações gramaticais em relação aos substantivos. Outros, a exemplo dos alunos 2, 6, 7 e 10, também perceberam o efeito de humor, mas inferindo que a personagem realmente estava achando a outra romântica, por desconhecer os conceitos sobre a classe gramatical substantivo. Todos os participantes da pesquisa tiveram êxito nesse questionamento, pois a tirinha ‘autoriza’ as duas possibilidades de resposta, já que não é possível dizer com certeza se as duas personagens compartilham dos mesmos conhecimentos gramaticais.

No quadro 3, apresentamos a terceira parte da atividade diagnóstica e logo em seguida as respostas dadas pelos alunos:

Quadro 3: Atividade Diagnóstica - parte 3

(Atividade Diagnóstica - parte 3)	
<p>Analise as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responda às questões:</p> <p>Tirinha 1 (questões 1, 2 e 3)</p>  <p>Gato e Gata, de Laerte.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de que conceito já construído sobre beber leite, a fala do 3º quadrinho se torna coerente? 2. Que novo sentido é construído na tirinha em relação ao leite? 3. O que expressa a linguagem não verbal em relação ao gato que atendeu o telefone? 	<p>Tirinha 2 (questões 4, 5 e 6)</p>  <ol style="list-style-type: none"> 4. Qual a expectativa criada a partir do primeiro quadrinho? 5. Que sentidos são construídos a partir dos outros dois quadrinhos? 6. De acordo com nossos costumes, no que diz respeito à culinária, qual dos sentidos torna-se coerente? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora.

Concernente à primeira questão (A partir de que conceito já construído sobre beber leite, a fala do 3º quadrinho se torna coerente?), parte 3 da atividade, foram obtidos os seguintes dados:

- (Aluno 1): “De que o leite resolve qualquer problema, até os sentimentais.”
- (Aluno 2): “De que beber leite faz bem para muitas coisas.”
- (Aluno 3): “Quando as pessoas se sentem mal bebem leite para ficarem bem.”
- (Aluno 4): “O leite corta todos os efeitos ruins que o ser humano sente.”
- (Aluno 5): “Porque muitas pessoas bebem leite para cortar o efeito de algo que faz mal.”
- (Aluno 6): “Como as pessoas acreditam que o leite corta vários efeitos, talvez corte o da paixão também.”
- (Aluno 7): “Faz sentido porque muita gente acredita que o leite faz bem para muitos problemas.”
- (Aluno 8): “Porque as pessoas mais velhas acham que leite corta efeito de remédios.”
- (Aluno 9): “Porque as pessoas acham que o leite pode cortar o efeito de problemas de saúde.”
- (Aluno 10): “As pessoas acreditam no folclore de que o leite corta até efeito de veneno.”
- (Aluno 11): “Acho que não é verdade que o leite corta tudo, pois não é possível cortar paixão.”
- (Aluno 12): “Mesmo as pessoas acreditando, mas não é verdade que o leite corta tudo, principalmente a paixão.”
- (Aluno 13): “Porque as pessoas pensam que o leite corta tudo, mas ele não pode cortar sentimentos.”
- (Aluno 14): “Porque as pessoas mais velhas acreditam que o leite corta efeitos ruins.”

(Aluno 15): “Que o leite corta tudo, por isso pode cortar o efeito da paixão.”

(Aluno 16): “Que depois de tomar o leite o efeito da paixão passa, igual ao que as pessoas mais velhas acreditam.”

(Aluno 17): “Não, pois isso não é verdade que o leite corta o efeito de tudo.”

(Aluno 18): “Não tem sentido, pois acho que o leite não corta o efeito de nada.”

Analisa-se, pelas respostas dadas, que muitos dos sujeitos fizeram a evocação de conhecimento pertencente ao senso comum, de uma crendice, geralmente proveniente de pessoas mais velhas, de que o leite é um bom ‘antídoto’ para interromper mal-estar, efeitos de outros produtos, como, por exemplo, de remédios.

Alguns alunos, no entanto, talvez por não ter o conhecimento prévio em relação a essa crendice popular a respeito do leite, não tiveram sucesso em suas análises, como se observa a seguir, o que pode comprometer a construção dos sentidos da tirinha:

(Aluno 19): “Depois que ele toma o leite não acontece nada.”

(Aluno 20): “Que o leite é um bom calmante.”

No que se refere à segunda questão (Que novo sentido é construído na tirinha em relação ao leite?), parte 3 da atividade, foram obtidas as seguintes interpretações:

(Aluno 1): “Porque com a fala dos três primeiros quadrinhos a gente entende que o leite pode cortar tudo que o corpo sente.”

(Aluno 2): “De que o leite não corta só doenças, mas sentimentos também.”

(Aluno 3): “De que o leite é remédio para tudo.”

(Aluno 4): “Que se ele tomar leite, vai se curar até do amor.”

(Aluno 5): “De que leite corta até paixão e isso deixa a tira engraçada.”

(Aluno 6): “Que o leite ajuda pessoas que estão apaixonadas.”

(Aluno 7): “De que paixão pode ser combatida com um copo de leite.”

(Aluno 8): “Que o leite iria resolver aquele momento de paixão que ele estava passando.”

(Aluno 9): “Que o leite é tão bom que cura até paixão, o que não é verdade, deixando a história engraçada.”

(Aluno 10): “De que tomar leite resolve vários problemas, até os amorosos.”

(Aluno 11): “No sentido de passar a tristeza e a paixão.”

(Aluno 12): “Que o leite iria curá-lo da paixão, como se ela fosse uma doença.”

(Aluno 13): “Que o leite vai fazer a paixão dele passar.”

(Aluno 14): “Que o leite corta qualquer efeito.”

(Aluno 15): “Que o leite também serve para cortar o sentimento amor.”

(Aluno 16): “O leite cura qualquer doença, até as de amor.”

(Aluno 17): “Não iria acontecer nada se tomasse o leite, pois leite não cura amor, o gato disse isso apenas para deixar a história engraçada.”

(Aluno 18): “Não se cura paixão bebendo leite.”

(Aluno 19): “O leite não resolve os problemas sentimentais.”

Os alunos que conseguiram produzir uma sequência lógica de sentidos entre a crendice popular do uso do leite em determinadas situações e os sentidos produzidos pela tirinha,

compreenderam que “usar leite para cortar efeitos” poderia ser algo generalizado para diversas circunstâncias, com o objetivo de resolver problemas até amorosos. Tem-se então uma recategorização do referente “leite” como algo capaz de neutralizar efeitos diversos ou curar qualquer doença, até as do coração, o que gera o efeito de humor da tirinha.

Nesse questionamento, apenas um aluno não estabeleceu nexos com o que foi proposto:

(Aluno 20): “O gato apenas estava com sono.”

A terceira questão (O que expressa a linguagem não verbal em relação ao gato que atendeu o telefone?), parte 3 da atividade, nos rendeu os dados a seguir:

(Aluno 1): “Que estava cansado e com sono.”

(Aluno 2): “Ele estava com sono.”

(Aluno 3): “Ele estava com tanto sono que disse qualquer coisa só para encerrar a ligação.”

(Aluno 4): “Muito sono e tédio.”

(Aluno 5): “Ele estava cansado, querendo dormir.”

(Aluno 6): “Que ele estava praticamente dormindo ao falar ao telefone.”

(Aluno 7): “Ele estava com tanto sono que falou uma coisa sem sentido.”

(Aluno 8): “Não está feliz por ter acordado.”

(Aluno 9): “Com muito sono, que não sabe nem o que está dizendo.”

(Aluno 10): “Ele está chateado, pois são quatro da manhã.”

(Aluno 11): “Não gostou de receber uma ligação durante a madrugada.”

(Aluno 12): “O gato que atendeu o telefone estava muito zangado, pois o outro gato ligou às quatro horas da manhã.”

(Aluno 13): “Com sono e chateado por ter que atender uma ligação tão tarde.”

(Aluno 14): “A fisionomia expressa que o gato está cansado e insatisfeito com a ligação.”

(Aluno 15): “O gato estava com muito sono e cara de tristeza por ter acordado.”

(Aluno 16): “Expressa fisionomia de sono, pois são quatro horas da manhã.”

(Aluno 17): “De desgosto por ter que atender uma ligação às quatro da manhã enquanto poderia estar dormindo.”

Os sujeitos, cujas respostas foram listadas anteriormente, mostraram nessa questão que a articulação da linguagem verbal e não verbal contribuiu de forma significativa para a construção de sentidos da tirinha. Os elementos visuais indicaram os sentimentos do gato em relação ao fato de ter que atender uma ligação às quatro da madrugada. A raiva, a chateação, a insatisfação e o sono foram percebidos com êxito pelos alunos. Vê-se, dessa forma, em harmonia com as ideias de Dionísio (2011), que a multimodalidade possibilita que as pessoas orquestram sentidos através de uma interação dos modos da linguagem.

Entretanto, existiram algumas desarmonias com a proposta de sentido da tirinha nessa questão:

(Aluno 18): “*Que o gato está apaixonado e não sabe o que fazer.*”

(Aluno 19): “*Expressa que ele está triste e desesperado.*”

(Aluno 20): “*Expressa que ele realmente sabe a cura.*”

Para a quarta questão (Qual a expectativa criada a partir do primeiro quadrinho?), parte 3 da atividade, foram dadas as respostas a seguir:

(Aluno 1): “*O gato pensava que eram receitas para ele comer.*”

(Aluno 2): “*Achava que era um livro de receita para gatos.*”

(Aluno 3): “*Ele pensava que eram tipos de comida para gatos.*”

(Aluno 4): “*Ele achava que eram receitas com outros ingredientes e não feitas de gatos.*”

(Aluno 5): “*Que eram comidas para gatos comerem.*”

(Aluno 6): “*Ele esperava que fosse se alimentar.*”

(Aluno 7): “*Que era um livro de receitas para gatos e não feitas de gatos.*”

(Aluno 8): “*Achou que fosse fazer uma refeição bem gostosa.*”

(Aluno 9): “*Ele achou que a receita era para ele, assim como as pessoas tem suas receitas.*”

(Aluno 18): “*Ele esperava receitas para ele comer.*”

(Aluno 10): “*Cria uma expectativa de que são 200 receitas para os gatos comerem.*”

(Aluno 11): “*De que ele iria comer bastante.*”

(Aluno 12): “*De que ali seria um livro com receitas bem gostosas.*”

(Aluno 13): “*O gato pensou que era comida para gatos.*”

(Aluno 14): “*Achou que eram receitas para gatos comerem.*”

(Aluno 15): “*Ele pensou que era algo que ele pudesse comer.*”

(Aluno 16): “*Achou que eram 200 receitas que poderiam ser comidas por gatos.*”

(Aluno 17): “*Eram receitas para fazer para gatos e não com gatos.*”

(Aluno 19): “*Ele achou que era um livro que ensinava gatos a cozinhar.*”

(Aluno 20): “*Um livro de receitas para alimentar gatos.*”

Pelo teor das respostas, observe-se que a questão 4 não apresentou nenhum distanciamento em relação à proposta de construção de sentidos da tirinha. Os discentes construíram suas interpretações a partir do modo verbal do primeiro quadrinho e também da imagem do gato salivando, como indicativo de que no livro encontraria diversas receitas deliciosas que servem para os gatos se alimentarem. Pode-se pressupor, ainda, que eles também tomaram por base o comportamento que temos de alimentar os gatos, embora o fato de existir um livro de receitas para gatos seja um exagero, pois os trata como se fossem seres humanos, que frequentam restaurantes ou cozinham.

Os dados a seguir se referem à questão 5 (Que sentidos são construídos a partir dos outros dois quadrinhos?), parte 3 da atividade diagnóstica:

(Aluno 1): “*Tomou o sentido de susto, pois o gato é que seria comido.*”

(Aluno 2): “*Que eram receitas para serem feitas com gatos.*”

- (Aluno 3): “Ele percebeu que o livro ensinava a cozinhar gatos.”
 (Aluno 4): “Que o gato iria ser servido como comida, o que deixou a história engraçada.”
 (Aluno 5): “De que as pessoas comem gatos.”
 (Aluno 6): “São 200 receitas que se pode fazer usando gato.”
 (Aluno 7): “O gato ficou espantado quando percebeu que ele era a comida.”
 (Aluno 8): “Descobriu que a comida era ele e isso fez a tira causar humor.”
 (Aluno 9): “Eram receitas que usavam gatos como ingredientes.”
 (Aluno 10): “Percebeu que ele não iria comer e sim ser comido.”
 (Aluno 11): “De que o gato é que era a receita.”
 (Aluno 12): “Viu que todas as receitas se fazem com ele.”
 (Aluno 13): “Ele achou que iria comer, mas depois viu que se não se escondesse viraria comida.”
 (Aluno 14): “Descobriu que era comida feita dele.”
 (Aluno 15): “Que ele era o principal ingrediente das receitas.”
 (Aluno 16): “O gato ficou triste, pois descobriu que ele era a comida, mas ao mesmo tempo a história é engraçada.”
 (Aluno 17): “Que ele ia ser utilizado em todas as comidas.”
 (Aluno 18): “As receitas eram de como preparar gatos.”
 (Aluno 19): “Que o livro de receitas era para fazer comidas com gatos.”
 (Aluno 20): “Eram receitas para pessoas comerem gatos, por isso a tia faz a gente achar graça.”

Observa-se que houve uma boa compreensão da temática dentro da sequência dos quadros. A partir da análise do segundo e do terceiro quadrinhos, o referente “receitas para gatos” foi recategorizado, ganhando uma nova significação. O gato que antes iria degustar uma série de receitas culinárias, agora passou a ser o ingrediente principal dessas receitas. Essa mudança de sentido do referente já criado também foi percebida como a causa do humor presente na tirinha, como mostram as respostas dos alunos 4, 8, 16 e 20.

A respeito da questão 6 (De acordo com nossos costumes, no que diz respeito à culinária, qual dos sentidos torna-se coerente? Por quê?), parte 3 da atividade diagnóstica, pode-se destacar as respostas que seguem:

- (Aluno 1): “O que tem mais a ver com nossos costumes é o que o gato pensa no primeiro quadrinho, pois nós fazemos comida para gato e não de gato.”
 (Aluno 2): “O sentido de fazermos comida para gatos.”
 (Aluno 3): “O sentido do primeiro quadrinho, pois as pessoas não comem gato aqui no Brasil.”
 (Aluno 4): “O sentido de que faríamos comida para gato e não usar gatos em receitas.”
 (Aluno 5): “De acordo com nossos costumes, não se faz receitas com gatos.”
 (Aluno 6): “As pessoas fazerem comida para gatos tem mais a ver com nossos costumes.”
 (Aluno 7): “Nos costumes do Brasil, as pessoas fazer receitas para gatos e não receitas para comê-los.”
 (Aluno 8): “O sentido do primeiro quadrinho, pois a gente não come gato.”
 (Aluno 9): “O sentido de oferecer comida aos gatos e não de comê-los.”

(Aluno 10): “No Brasil, temos o costume de alimentar os gatos e não de nos alimentarmos deles.”

(Aluno 11): “Comer gatos não faz parte de nossos costumes culinários.”

(Aluno 12): “O sentido de fazer receitas para gatos comerem, pois não comemos gatos.”

(Aluno 13): “No Brasil, não usamos gatos em nossas refeições.”

(Aluno 14): “A questão 4, pois não comemos gatos em receitas.”

(Aluno 15): “Não comemos gato no Brasil, só em outros países.”

Os alunos, acionando seus conhecimentos enciclopédicos, analisaram ser coerente à nossa cultura culinária o sentido construído inicialmente pelo gato: receitas de comida para gatos. Associaram esse nosso costume ao de outros países, que pelo contrário, alimentam-se de animais domésticos, talvez gatos. Os conhecimentos prévios sobre a cultura culinária brasileira foram importantes para o processo de construção de sentidos desse questionamento. Nenhum aluno mencionou a possibilidade de usarmos gatos como alimentos.

Abaixo, temos algumas análises que não partiram de uma relação coerente entre os recursos semióticos e a ativação de referentes do texto:

(Aluno 16): “Não existe livro de receitas para gatos.”

(Aluno 17): “Há mais sentido em lucros de receitas sobre culinária.”

(Aluno 18): “Às vezes dizemos coisas sem explicar.”

(Aluno 19): “Estava com fome, pois todos nós sentimos fome.”

(Aluno 20): “No sentido da questão 5, pois as receitas são diferentes do que está escrito na capa.”

No quadro 4, apresentamos a quarta e última parte da atividade diagnóstica:

Quadro 4: Atividade Diagnóstica - parte 4

(Atividade Diagnóstica - parte 4)	
<p>Analise as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responda às questões:</p> <p>Tirinha 1 (questão 1)</p>  <p>Fernando Gonsales. <i>Nique! Náusea: tédio no chiqueiro</i>. São Paulo: Devir, 2006. p. 4.</p> <p>1. Com base no aspecto visual da tirinha, que sentidos podem ser construídos em relação à frase “Essa vassoura está me matando” em cada quadrinho?</p>	<p>Tirinha 2 (questão 2)</p>  <p>2. Que sentido é construído no último quadrinho em relação ao tema política?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A tirinha utilizada para a primeira questão (Com base no aspecto visual da tirinha, que sentidos podem ser construídos em relação à frase “Essa vassoura está me matando” em cada quadrinho?) exigiu uma análise mais atenciosa da relação entre os aspectos não verbais e o enunciado em destaque. Os alunos produziram os seguintes dados:

(Aluno 1): “Um por limpar muito a casa, o outro quadrinho por estar caindo e o outro batendo no rato.”

(Aluno 2): “O primeiro se matando de trabalhar, o segundo morrendo de uma queda e o terceiro matando um rato.”

(Aluno 3): “Que a vassoura nos três quadrinhos está matando de forma diferente de trabalhar, de queda e de pancada.”

(Aluno 4): “No primeiro está matando de dor, no segundo está matando pois está pegando fogo e caindo e no terceiro está matando um rato com a pancada da vassoura.”

(Aluno 5): “No primeiro a vassoura está matando no sentido de que quando ela varre suas costas doem. No segundo a vassoura está matando no sentido de estar caindo enquanto a bruxa voa. No terceiro a vassoura está matando no sentido de tirar a vida do rato.”

(Aluno 6): “O primeiro dá o sentido de que ela sente muitas dores nas costas quando está varrendo. O segundo dar o sentido de que a vassoura está caindo com ela por isso ela pode morrer. No terceiro o homem vai matar o rato.”

(Aluno 7): “No primeiro ela quer dizer que não aguenta mais varrer a casa. No segundo ela quer dizer que a vassoura não funciona mais está caindo. No 3º ela quis dizer que o homem está matando um rato com vassouradas.”

(Aluno 8): “No primeiro a vassoura está prejudicando a coluna da senhora. No segundo, a vassoura está em chamas e caindo, podendo matar a bruxa. No terceiro, o rato está sendo afugentado pela vassoura que também pode matá-lo.”

(Aluno 9): “No primeiro quadrinho, a mulher diz que a vassoura está mantando ela de dor. No segundo, a vassoura pode matar a bruxa de uma queda. No terceiro, o rato está sendo morto por uma vassoura.”

(Aluno 10): “No sentido de que ela está varrendo muito a casa e isso está mantando ela aos poucos. O segundo, que a queda que a bruxa irá levar vai matá-la. No terceiro, que a batida que o rato irá levar da vassoura vai matá-lo.”

(Aluno 11): “O primeiro, que a vassoura está matando ela de dores nas costas. O segundo, que a vassoura está causando um acidente. O terceiro, que o rato está sendo morto pela vassoura.”

(Aluno 12): “No primeiro quadrinho, a vassoura que é muito pequena faz doer as costas dela. No segundo, a vassoura vai matá-la por que não está funcionando direito. No terceiro, o rato vai realmente morrer. Vai morrer de dores nas costas.”

(Aluno 13): “A vassoura vai matar ela de uma queda. O homem vai matar o rato a vassouradas.”

(Aluno 14): “No primeiro, quer dizer que a vassoura está deixando ela com dores na coluna. No segundo, quer dizer que a vassoura lhe dava muito trabalho porque não funcionava quando a bruxa estava voando. No terceiro, que estava acabando com o rato com pancadas.”

(Aluno 15): “Um era mantando de dor, o outro de susto pois na hora que a bruxa estava voando a vassoura não funcionou e o outro literalmente.”

(Aluno 16): “A mulher do primeiro quadrinho usa a palavra matando para dizer que a vassoura é muito ruim de varrer. No segundo, a bruxa que está voando fica com medo de se acidentar. No terceiro, o homem está matando o rato à vassouradas.”

(Aluno 17): “No primeiro, matando de dor na coluna. No segundo, mantando de uma queda. No terceiro, matando de pancada.”

(Aluno 18): “A vassoura está mantando de dor. A vassoura está pegando fogo, aí ela está indo em direção ao chão. O homem está tentando acabar com a vida do ratinho.”

(Aluno 19): “Que a vassoura estava acabando com suas costas. Que a vassoura está caindo, podendo matá-la. A vassoura está servindo para matar o rato.”

(Aluno 20): “Matando de dor. Pegando fogo e caindo. Tirando a vida do rato.”

Vê-se que os recursos imagéticos têm fundamental contribuição na produção de sentidos da tirinha. Observe-se que os dados indicam que os alunos identificaram a relação entre os referentes ‘dona de casa’, ‘bruxa’, ‘homem’ e ‘rato’, construídos imageticamente, e os sentidos do verbo ‘matar’ em cada quadrinho, construídos na relação entre as linguagens verbal e não verbal. O referente visual ‘vassoura’ foi retomado em todos os quadrinhos pela expressão dêitica textual “essa vassoura”. Em cada quadrinho ‘vassoura’ é recategorizado, pois embora a expressão referencial tenha a mesma forma, as três não homologam o mesmo referente.

Abaixo, tem-se os dados da 2ª e última questão (Que sentido é construído no último quadrinho em relação ao tema política?), parte 4 da atividade:

(Aluno 1): “É porque várias pessoas dizem que quem entra na política é só para roubar.”

(Aluno 2): “Para a menina política é palavrão, pois só tem ladrão.”

(Aluno 3): “No sentido de que política é coisa ruim, só tem ladrão.”

(Aluno 4): “Ele considera política um palavrão, pois muitas pessoas não gostam dos políticos.”

(Aluno 5): “No sentido de que os políticos não prestam.”

(Aluno 6): “Porque têm muitos políticos que fazem coisas erradas, como roubar.”

(Aluno 7): “Porque todo político é ladrão.”

(Aluno 8): “Porque na política só tem pessoas que enganam os outros, prometem mas não cumprem.”

(Aluno 9): “Porque para a menina política é algo ruim, por isso ela diz que um palavrão.”

(Aluno 10): “Que política é tão ruim que não é apropriado para ela ouvir.”

(Aluno 11): “Que os políticos roubam tanto que as pessoas acabam chamando eles só com palavrões.”

(Aluno 12): “Que ela acha que os políticos só fazem coisas erradas.”

(Aluno 13): “Que o que os políticos fazem é tão feio que pode ser considerado como um palavrão.”

(Aluno 14): “Que na política acontecem tantas coisas ruins que esse nome nem deve ser dito para as pessoas.”

(Aluno 15): “Porque o povo já acha que todo político é ladrão.”

(Aluno 16): “*Que a garotinha conhece os políticos apenas como ladrões.*”
 (Aluno 17): “*A política está sendo comparada com um palavrão para dá ideia de que é uma coisa que não presta.*”
 (Aluno 18): “*Para a garotinha política não é algo bom.*”
 (Aluno 19): “*Pensa que na política só tem pessoas ruins, que roubam o povo.*”
 (Aluno 20): “*Que política é o mesmo que roubo, mentira, coisa que não presta, por causa dos políticos que enganam o povo.*”

Os saberes dos alunos em relação ao termo ‘política’, sobre o significado de ‘palavrão’ e a associação desses saberes com o que popularmente muitos acham a respeito das ações de alguns políticos, auxiliaram na formulação das respostas acima. O termo ‘política’ foi ressignificado a partir de opiniões contrárias a atitudes desonestas de quem faz parte da política. Os alunos demonstram que entenderam a construção dos sentidos do referente “política” como “palavrão” e recategorizaram os políticos como ladrões, tendo como âncora para essa recategorização o conhecimento de mundo em relação à situação política atual praticada em nossa sociedade.

Ao fim das análises, mesmo não sendo a pesquisa de cunho quantitativo, para melhor visualização dos dados, construiu-se a tabela a seguir com os percentuais das respostas consideradas adequadas e das respostas inadequadas às questões propostas:

Tabela 1: Percentuais de respostas consideradas adequadas e respostas inadequadas.

Parte/Questão	Percentual de Respostas Adequadas	Percentual De Respostas Inadequadas
ATV1_QU1. Que expectativa é criada a partir do diálogo e das características corporais apresentados pelos personagens no primeiro quadrinho?	80%	20%
ATV1_QU2. No segundo quadrinho, relacionando a linguagem verbal à não verbal, o que quebra essa expectativa?	100%	0%
ATV1_QU3. Que sentido podemos dar à palavra <i>roubar</i> a partir do diálogo do segundo quadrinho?	75%	25%
ATV1_QU4. Que sentido a palavra <i>roubar</i> ganha a partir da linguagem visual do 3º quadrinho?	100%	0%
ATV2_QU1. Explique qual era o real desejo da senhora e que outro sentido esse desejo ganhou.	90%	10%
ATV2_QU2. Por que as falas do segundo e do terceiro quadrinhos não são coerentes em relação ao último quadrinho?	100%	0%

ATV3_QU1. A partir de que conceito já construído sobre beber leite, a fala do 3º quadrinho se torna coerente?	80%	20%
ATV3_QU2. Que novo sentido é construído na tirinha em relação ao leite?	95%	5%
ATV3_QU3. O que expressa a linguagem não verbal em relação ao gato que atendeu o telefone?	85%	15%
ATV3_QU4. Qual a expectativa criada a partir do primeiro quadrinho?	100%	0%
ATV3_QU5. Que sentidos são construídos a partir dos outros dois quadrinhos?	100%	0%
ATV3_QU6. De acordo com nossos costumes, no que diz respeito à culinária, qual dos sentidos torna-se coerente? Por quê?	75%	25%
ATV4_QU1. Com base no aspecto visual da tirinha, que sentidos podem ser construídos em relação à frase “Essa vassoura está me matando” em cada quadrinho?	100%	0%
ATV4_QU2. Que sentido é construído no último quadrinho em relação ao tema política?	100%	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora boa parte dos alunos tenham apresentado percentuais positivos nas respostas da atividade diagnóstica, há ainda outros que não demonstraram um nível satisfatório de compreensão da atividade. Dessa forma, a análise desses dados também é um indicativo de que um trabalho sistemático com os processos referenciais pode ser uma estratégia produtiva para ampliar as habilidades dos alunos no que se refere à construção de sentidos dos textos multimodais, pois, em grande parte, o conhecimento que eles demonstraram nas respostas ainda carece de um certo nível de formalização, daí a importância de uma proposta de ensino que contemple um trabalho com as categorias do processo de referenciação.

5.2 Proposta de Trabalho

Desenvolver um trabalho na escola voltado para as possibilidades de práticas nas quais os alunos se transformem em leitores proficientes, deve ser o anseio de todo profissional docente que almeje alcançar resultados significativos durante a ação de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, mediante as análises e resultados obtidos nessa pesquisa, que mostraram que o uso de gêneros multimodais e o aporte em processos referenciais medeia e oportuniza a construção de sentidos de textos, pois, ao agregar variados modos de expressão aos gêneros, um (uns) completando ou adicionando sentido ao (s) outro (s) modo (s), torna-se necessário propor estratégias para se trabalhar nessa perspectiva.

Embora boa parte dos alunos tenham conseguido construir sentidos de forma satisfatória na atividade diagnóstica, outros não tiveram o mesmo êxito. Isso nos leva a pensar num trabalho sistemático com as estratégias de referenciação, a fim de que os alunos compreendam melhor a dinâmica da progressão referencial na construção dos sentidos do texto multimodal. Assim, foram desenvolvidos oito módulos como sugestões para se trabalhar nessa perspectiva, durante oito aulas de Língua Portuguesa. Vejamos os módulos, organizados em pares, com suas respectivas motivações:

1º MÓDULO

OBJETIVOS:

- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção e reconstrução de sentidos;
- Perceber a mudança de sentidos que ocorre dentro do diálogo da tirinha;
- Inferir a construção do humor da tirinha.

CONTEÚDOS:

- Reconstrução de sentidos.

TIRINHA UTILIZADA



Erico San Juan. Tiras de letra outra vez. São Caetano: Virgo, 2003.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada;
- Análise coletiva dos recursos semióticos, como imagens, formato da fonte, negrito, balões, para a construção de sentidos;
- Resolução individual de questões com base na articulação dos modos da linguagem.

QUESTÕES PROPOSTAS:

1. A primeira fala da tirinha permitiu interpretações diferentes para cada um dos personagens. Isso foi possível de se perceber por meio da relação entre o diálogo e as imagens. Explique o sentido que cada personagem construiu.
2. O que promove o efeito de humor na tirinha?
3. A palavra **SOZINHA**, no segundo quadrinho, e **NÓS DOIS**, no terceiro foram grafadas em negrito. Que efeito de sentido esse recurso promove na tirinha?

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Slides de apresentação da proposta;
- Material fotocopiado;
- Pincel, apagador, quadro em acrílico.

TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a**RESULTADOS ESPERADOS:**

- Percepção do efeito causado pelo recurso do negrito no duplo sentido.

AVALIAÇÃO:

- Participação durante as análises coletivas;
- Realização da atividade de forma individual.

2º MÓDULO**OBJETIVOS:**

- Compreender a proposta de sentido que a tirinha sugere;
- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção de sentidos;
- Reconhecer a mudança de sentidos que ocorre dentro do diálogo da tirinha;
- Ativar conhecimentos prévios para inferir humor da tirinha.

CONTEÚDOS:

- Linguagem verbal e não verbal;
- Reconstrução de sentidos.

TIRINHA UTILIZADA

Fonte: Fernando Gonsales. Disponível em http://www.uol.com.br/niqel/seletas_mundacao.shtm. Acesso em 30 de junho de 2015.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada;
- Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção e reconstrução de sentidos;
- Resolução individual de questões propostas.

QUESTÕES PROPOSTAS:

1. O que sugere o 1º quadrinho, a partir da linguagem não verbal, em relação ao que as personagens estão sentindo?
2. O que fez as personagens acharem que era preciso fugir? Em que você se baseou para dar esta resposta?
3. Que elemento visual fez a expressão 'escovar os dentes' mudar de sentido? Que novo sentido ela adquiriu?
4. Com base no que sabemos sobre o comportamento dos cachorros, o medo das personagens faz sentido? Explique.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Slides de apresentação da proposta;
- Material fotocopiado;
- Pincel, apagador, quadro em acrílico.

TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a**RESULTADOS ESPERADOS:**

- Articulação dos recursos multimodais e acionamento de sentidos e referentes que advêm da imagem do cão escovando os dentes para a construção de sentidos.

AValiação:

- Participação durante as análises coletivas;
- Realização da atividade de forma individual.

A efetivação dos 1º e 2º módulos se apoia na perspectiva de que o professor deve enfatizar, durante o trabalho com os gêneros, a análise dos recursos multimodais como forma de capacitar as habilidades de interpretação dos alunos. Assim, os elementos multimodais se apresentam como um novo desafio para o ensino da língua. Ensinar na perspectiva do multiletramento amplia as discussões sobre as novas habilidades que vêm se constituindo devido às multimídias, fazendo com que os alunos se apropriem das capacidades de comunicações estabelecidas pela linguagem tecnológica. A respeito disso, as diretrizes curriculares nacionais nos orientam:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos (...). A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve (...) abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida (...). Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 1998, p. 28-29).

A fim de desenvolver essas capacidades de linguagem com diferentes semioses, o professor deve trabalhar dentro do que demandam as novas relações sócio-históricas de comunicação, o que vai aprimorar as habilidades de construir sentidos do aluno. A seguir, apresentamos o 3º e o 4º módulos:

3º MÓDULO

OBJETIVOS:

- Entender a proposta de sentido que a tirinha sugere;
- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção e reconstrução de sentidos;
- Reconhecer a mudança de sentidos que ocorre dentro do diálogo da tirinha;
- Inferir a construção do humor na tirinha;
- Identificar palavras de referência na tirinha.

CONTEÚDOS:

- Gênero multimodal tirinha;
- Palavras de referência.

TIRINHA UTILIZADA

Hagar, o horrível, de Chris Browne.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada;
- Exposição dialogada sobre palavras de referência e sua função;
- Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção de sentidos;
- Resolução individual de questões propostas.

QUESTÕES PROPOSTAS:

1. Que expectativa é criada a partir dos dois primeiros quadrinhos?
2. O que quebra essa expectativa?
3. Essa quebra é coerente com a fala dos dois primeiros quadrinhos?
4. Que outras expressões foram utilizadas para fazer referência à 'Belezura de 19 anos'?

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Slides de apresentação da proposta;
- Material fotocopiado;
- Pincel, apagador, quadro em acrílico.

TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a**RESULTADOS ESPERADOS:**

- Identificação das formas de retomada de referentes e convocação de conhecimentos compartilhados de uma realidade social para a construção de sentidos.

AVALIAÇÃO:

- Participação durante as análises coletivas;
- Realização da atividade de forma individual.

4º MÓDULO**OBJETIVOS:**

- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção e reconstrução de sentidos;

<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a mudança de sentidos que ocorre dentro da tirinha; • Inferir a construção de humor na tirinha.
<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero multimodal tirinha; • Reconstrução de sentidos; • Palavras de referência.
<p>TIRINHA UTILIZADA</p>  <p>Dik Browne. O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 1.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada; • Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção e reconstrução de sentidos; • Resolução individual de questões propostas.
<p>QUESTÕES PROPOSTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que palavras a personagem que fala na tirinha usa para se referir à outra personagem? 2. Por que a fala do último quadrinho causa estranheza de sentido? 3. Que sentido as expressões ‘gentil’, ‘educado’ e ‘polido’ ganham no contexto da tirinha? 4. O que torna a tirinha humorística?
<p>RECURSOS DIDÁTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slides de apresentação da proposta; • Material fotocopiado; • Pincel, apagador, quadro em acrílico.
<p>TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação das formas de retomada de referentes e convocação de conhecimentos compartilhados de uma realidade social para a construção de sentidos.

AVALIAÇÃO:

- Participação durante as análises coletivas;
- Realização da atividade de forma individual.

A partir da elaboração do 3º e do 4º módulos, pode-se propor que o docente tenha um olhar atento para a escolha de textos que privilegiem não apenas o cotexto, mas também que apresentem em sua composição recursos passíveis de atribuir sentidos, de ativar sentidos anteriormente construídos e de construir novos sentidos com base na superfície do texto e no contexto interativo, para assim manter a progressão textual. A construção e reconstrução de sentidos do texto pode ser entendida como 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 que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2009, p. 33).

Optar pelo gênero tirinha, para desenvolver essa proposta, torna-se oportuno devido ao recurso multissemiótico que ele apresenta. Além de propiciar uma produção de sentidos baseada numa gama de elementos: cores, movimentos, gestuais, faciais, tamanhos, formas, disposição, etc., um agregando sentido ao outro, possibilita ainda, a exemplo do 3º e do 4º módulos, o trabalho com as formas de retomada de referentes, a articulação dos modos da linguagem e os processos de recategorização de sentidos que desencadeia o efeito de humor do texto. A seguir, apresentamos o 5º e o 6º módulos desta proposta de intervenção:

5º MÓDULO**OBJETIVOS:**

- Compreender a proposta de sentido que a tirinha sugere;
- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção de sentidos;
- Reconhecer a mudança de sentidos que ocorre dentro do diálogo da tirinha;
- Ativar conhecimentos prévios para inferir a construção do humor na tirinha.

CONTEÚDOS:

- Gênero multimodal tirinha;
- Reconstrução de sentidos.

TIRINHAS UTILIZADAS

- Tirinha 1 (Questões 1, 2 e 3)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

- Tirinha 2 (Questões 3, 4 e 5)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada;
- Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção e reconstrução de sentidos;
- Resolução individual de questões propostas.

QUESTÕES PROPOSTAS:

1. O que significa a cadeira vazia na tirinha?
2. Qual a diferença entre o sentido da 'leitura' mencionada no último quadrinho e as outras 'leituras' mencionadas antes?
3. Qual o estado emocional da personagem no último quadrinho? Em que você se baseou para dar esta resposta?
4. Que tipo de distração a personagem que fala no primeiro quadrinho poderia estar se referindo?
5. Como a palavra 'distração' foi interpretada pela outra personagem?
6. O que provoca o humor na tirinha?

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Slides de apresentação da proposta;
- Material fotocopiado;
- Pincel, apagador, quadro em acrílico.

TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a

RESULTADOS ESPERADOS:

- Reconhecimento dos novos sentidos do texto que podem ser construídos por meio da relação dos recursos multimodais e da ativação de conhecimentos prévios sobre as leituras do consumo da água, da energia e do gás e sobre a forma adequada de se distrair um animal feroz.

AVALIAÇÃO:

- Participação durante as análises coletivas;
- Realização da atividade de forma individual.

6º MÓDULO

OBJETIVOS:

- Compreender a proposta de sentido que a tirinha sugere;
- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção de sentidos;
- Reconhecer a mudança de sentidos que ocorre dentro do diálogo da tirinha;
- Ativar conhecimentos prévios para inferir a construção do humor na tirinha.

CONTEÚDOS:

- Gênero multimodal tirinha;
- Reconstrução de sentidos.

TIRINHAS UTILIZADAS

- Tirinha 1 (Questões 1, 2 e 3)



Dik Browne. O melhor de Hagar. Porto Alegre: L&PM. v. 1.

- Tirinha 2 (Questões 4, 5 e 6)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada; • Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção e reconstrução de sentidos; • Resolução individual de questões propostas.
<p>QUESTÕES PROPOSTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a intenção de Helga ao dar a Hagar o saco de batatas? 2. Hagar levou a sério a recomendação de Helga? Explique. 3. O que o avô quis dizer com a frase “A curiosidade matou o gato”? 4. Como Maluquinho entendeu a frase? 5. Que sentimento Maluquinho e seus amigos expressam no último quadrinho? Por que você acha que eles reagiram dessa forma? 6. O que, provavelmente, fez Maluquinho não entender o que seu avô quis dizer?
<p>RECURSOS DIDÁTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slides de apresentação da proposta; • Material fotocopiado; • Pincel, apagador, quadro em acrílico.
<p>TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos novos sentidos do texto que podem ser construídos por meio da relação dos recursos multimodais e da ativação de conhecimentos prévios.
<p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação durante as análises coletivas; • Realização da atividade de forma individual.

O trabalho pedagógico com a tirinha propõe diferentes objetivos a serem alcançados, pois este gênero dispõe de um aspecto importante que é a sua proximidade com o cotidiano, tanto em relação à temática como por serem veiculadas em jornais e revistas. Permite também ao aluno transformar-se num leitor de imagens.

Para a construção de sentido das tirinhas, a exemplo da proposta do 5º e do 6º módulos, o aluno precisa entender o que se pretende no tocante ao sentido a ser produzido não só em nível semântico e sintático, mas também na articulação entre palavras, imagens e demais recursos multimodais, e, dentro dessa articulação, perceber os processos referenciais que ocorrem, como a introdução, retomada e recategorização de referentes. Precisa também associar

seus conhecimentos prévios, como por exemplo de que nas casas há um medidor de água, luz e gás, que sua leitura é feita mensalmente, gerando muitas contas, o que dá a impressão de que essa leitura acontece toda hora ou ainda de que alimentar um tigre é uma tarefa muito perigosa e uma apresentação de balé não é suficiente nem apropriada para distraí-lo. Dando continuidade à proposta de ensino, a seguir serão apresentados o 7º e o 8º módulos:

7º MÓDULO

OBJETIVOS:

- Reconhecer os recursos multimodais como passíveis de textualidade;
- Articular as linguagens verbal e não verbal para a construção e reconstrução de sentidos;
- Perceber a mudança de sentidos que ocorre dentro da tirinha;
- Ativar conhecimentos prévios para inferir a construção do humor na tirinha.

CONTEÚDOS:

- Gênero multimodal tirinha;
- Reconstrução de sentidos.

TIRINHA UTILIZADA



PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada;
- Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção e reconstrução de sentidos;
- Resolução individual de questões propostas.

QUESTÕES PROPOSTAS:

1. Onde, provavelmente, a personagem está e o que está fazendo?
2. Em que você se baseou para responder à questão anterior?
3. Que sentido tem a frase “Ei, tem um rato enorme aqui”, para a personagem e para a voz que fala com ele?
4. O que torna a tirinha humorística?

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Slides de apresentação da proposta;
- Pincel, apagador, quadro em acrílico.

TEMPO DE EXECUÇÃO: 1 h/a**RESULTADOS ESPERADOS:**

- Reconhecimento dos novos sentidos do texto que podem ser construídos por meio da relação dos recursos multimodais

AVALIAÇÃO:

- Participação durante as análises coletivas;
- Realização da atividade de forma individual.

8º MÓDULO**OBJETIVOS:**

- Compreender a proposta de sentido que a tirinha sugere;
- Reconhecer a mudança de sentidos que ocorre dentro do diálogo da tirinha;
- Ativar conhecimentos prévios para inferir a construção do humor na tirinha.

CONTEÚDOS:

- Reconstrução de sentidos.

TIRINHAS UTILIZADAS

- Tirinha 1 (Questões 1 e 2)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

- Tirinha 2 (Questões 3 e 4)



Fonte: DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port.** Língua Portuguesa. 7º ano. 2ª ed. SP – Saraiva: 2012.

<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em slides da proposta de trabalho da atividade a ser aplicada; • Análise coletiva dos recursos semióticos para a construção e reconstrução de sentidos; • Resolução individual de questões propostas.
<p>QUESTÕES PROPOSTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tanto os que vieram invadir o castelo, quanto os que irão defendê-lo, querem praticar a ação de despejar, mas de formas diferentes. Explique cada uma. 2. Em que você se baseou para responder à questão anterior? 3. O que a personagem que está escrevendo o livro, na verdade, quis dizer no primeiro quadrinho? 4. Como a outra personagem entendeu? Por que será que ela entendeu dessa maneira?
<p>RECURSOS DIDÁTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slides de apresentação da proposta; • Material fotocopiado; • Pincel, apagador, quadro em acrílico.
<p>TEMPO DE EXECUÇÃO: 1h/a</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos novos sentidos do texto que podem ser construídos por meio da relação dos recursos multimodais.
<p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação durante as análises coletivas; • Realização da atividade de forma individual.

Propor atividades pedagógicas que viabilizem o entendimento e o uso dos elementos que constroem os sentidos do texto de forma coesa, instigando o acionamento de conhecimentos adquiridos em outros contextos, é intenção desta pesquisa. Assim, o 7º e o 8º módulos trazem a possibilidade dos alunos recategorizarem o sentido das palavras 'despejo' e 'orelha' com base nos aspectos visuais das tirinhas e no acionamento dos conhecimentos que eles já têm. Os módulos possibilitam a construção de sentidos não apenas com base na materialidade textual, mas também a partir das informações inferidas pelo contexto apresentado.

Espera-se com a efetivação desta proposta de trabalho, que privilegia a construção de sentidos a partir dos processos referenciais em gêneros textuais multimodais, que a prática

docente, voltada para este aspecto, possibilite de forma mais produtiva o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos alunos. Além disso, que a ação pedagógica dê suporte às práticas de multiletramento, para que os aprendizes possam inferir sentidos não apenas da linguagem verbal, mas de todos os elementos que constituem os gêneros textuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos dados analisados, ao apresentar as considerações finais desta pesquisa, cabe refletir inicialmente que existe uma necessidade constante de renovação das ações pedagógicas no tocante às práticas de leitura e compreensão de textos. Nesta perspectiva, acredita-se que desenvolver um trabalho com textos que explorem as possibilidades de sentidos das multisssemioses e os processos de referenciação em textos do gênero tirinha é um valioso recurso didático no fazer pedagógico de Língua Portuguesa.

O desenvolvimento da pesquisa, que teve como objeto de estudo os processos referenciais e a construção de sentidos de textos multimodais, particularmente o gênero tirinha, a fim de prover estratégias para aprimorar o desempenho leitor de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Teresina-PI, mostrou que trilhar novos caminhos em sala de aula favorece resultados significativos na aprendizagem.

Durante a realização deste estudo, pudemos constatar que os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram receptividade e disposição para a realização das atividades propostas no plano de trabalho da atividade diagnóstica. Mostraram-se motivados em participar de uma prática que, para eles, se diferenciou das que já estão acostumados, pois construíram suas respostas a partir não apenas da linguagem verbal, como também fizeram uso dos recursos semióticos e de conhecimentos já adquiridos em outros contextos.

Embora muitos gêneros textuais já sejam trabalhados na escola, o que ocorre muitas vezes é que a abordagem adotada pelo professor se volta apenas para aspectos estruturais do gênero e/ou para a análise de questões gramaticais, não permitindo que o aluno articule as linguagens disponíveis no gênero e nem resgate conhecimentos prévios que o auxiliarão na produção de sentidos.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o uso de gêneros textuais medeia o processo de ensino e aprendizagem e que estes devem ser trabalhados de forma que os alunos sejam envolvidos em situações concretas de uso da língua, para que consigam por meios adequados de comunicação alcançar os objetivos pretendidos, pois conforme Schneuwly e Dolz (2004) a escola é um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares são ocasiões de produção e recepção de textos.

Ao promover um ensino que explore a diversidade de modos de linguagem, o professor aproxima o aluno das situações cotidianas de produção dos textos, o que vai lhe proporcionar

condições para a compreensão do funcionamento dos gêneros textuais e através dessa compreensão conseguir construir sentidos.

A pesquisa revelou ainda que trabalhar sob a perspectiva da multimodalidade instiga o aluno a estabelecer relações entre o que é lido e o que é expresso visualmente, o que desenvolve as habilidades leitoras e proporciona um nível de letramento cada vez mais avançado. Isso se explica pelo fato de a multimodalidade englobar, além do formato textual, recursos do código escrito e falado, iconografia, entre outros, maximizando a aprendizagem escolar, devido ao fato de perspectiva multimodal estar diretamente ligada ao mundo em que o leitor/falante está inserido.

A multimodalidade em sala de aula, além de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, dá aporte aos educandos para ler, compreender e produzir textos, orientando-os para desenvolver a competência multimodal, o que é imprescindível para construção de sentidos. Segundo Dionísio (2005), um indivíduo só é considerado letrado nos dias atuais, se tiver não só a capacidade de ler, escrever e interpretar as palavras em um texto, mas também se puder compreender os sentidos que são passados através de outros signos, como as cores e as imagens, por exemplo.

Possibilitar aos discentes o uso de informações adquiridas em contextos diversos para a construção de sentidos do texto, é outra estratégia importante de aprendizagem que a pesquisa nos revelou. Essa estratégia faz o aluno perceber que a escola não está desvinculada das situações comunicativas da vida social. O texto, portanto, não é uma construção fixa, mas é, na verdade, formado por negociações e produções de múltiplos sentidos, instaurados em situações marcadas pela cultura e pela história. Nesse ponto, o trabalho com as estratégias de referenciação também se mostra como essencial.

Almeja-se, portanto, que este estudo possa ser uma contribuição para ampliar o leque de possibilidades instrumentais que auxiliarão o professor no seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clecio ; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p.73-117.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do Gelne, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. In: **Ensino da Língua: oralidade, escrita e leitura / Organizadora Vanda Maria Elias**. São Paulo: Contexto, 2011. págs. 183-195.
- _____. **Os sentidos do texto**. – São Paulo: Contexto, 2012.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Papyrus Educação).
- DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicações, 2014.
- _____. “Gêneros Textuais e Multimodalidade”. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas – PR: Kaygangue, 2005.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LIMA, Silvana Maria Calixto. de. Processo de recategorização e construção de efeitos de sentido no twitter. In: **VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais- VI SIGET**, 2011, Natal-RN. Anais do VI SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. NATAL, 2011a.

_____, Silvana Maria Calixto. de. **A Construção de Sentidos do Texto Literário Via Processos de Recategorização Licenciados por Metáforas e Metonímias**. Desenredo (PPGL/UPF), v. 7, p. 312-330, 2011b.

_____, Silvana Maria Calixto. de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização**. Teresina: UESPI, 2009 (Resumos publicados).

LUNA, T. S. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Revista Ao Pé da Letra** (UFPE), v. 4, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 4ª edição. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011, págs. 17-31.

_____, Luiz Antonio. **Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras**. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). Referenciação e Discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

_____, Luiz Antonio. **Aspectos Linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. 1998, (mimeo).

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE; RODRIGUES; CIULLA (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOZDZENKI, Leonardo. **Multimodalidade e Gênero textual** – Analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Coleção Teses, 2008.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **Imagem, história e semiótica**. Anais do museu Paulista (nova série), n-1, 1993.

RAMOS, Paulo. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SPERANDIO, Natália Elvira. **Multimodalidade e processamento metafórico em um texto digital: abordando o sentido a partir da interação entre o verbal e o imagético**. *hipertextus*, V. 8, P. 01-09, 2012.

PAIVA, Francis Arthuso. **Concepção de texto multimodal na leitura de infográfico digital por meio de protocolo verbal**. *Signo* (UNISC. Online), v. 38, p. 118-134, 2013.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica**: importância e desafios em estudos organizacionais. Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TILIO, Rogério. **A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira**: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist (PUCSP)*, v. 31, p. 167-192, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na escola: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 (Parte 1 da atividade)

Analisar as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responder as questões:

Tirinha 1 (questões 1 e 2)



1. Que expectativa é criada a partir do diálogo e das características corporais apresentados pelos personagens no primeiro quadrinho?

2. No segundo quadrinho, relacionando a linguagem verbal e a não verbal, o que quebra essa expectativa?

Tirinha 2 (questões 3 e 4)



3. Que sentido podemos dá à palavra **roubar** a partir do diálogo do segundo quadrinho?

4. Que sentido a palavra **roubar** ganha a partir da linguagem visual do 3º quadrinho?

APÊNDICE 2 (Parte 2 da atividade)

Analise as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responda as questões:

Tirinha 1 (questão 1)



1. Explique qual era o real desejo da senhora e que outro sentido esse desejo ganhou.

Tirinha 2 (questão 2)



2. Por que as falas dos segundo e terceiro quadrinhos não são coerentes em relação ao último quadrinho?

APÊNDICE 3 (Parte 3 da atividade)

Analisar as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responder as questões:

Tirinha 1 (questões 1, 2 e 3)

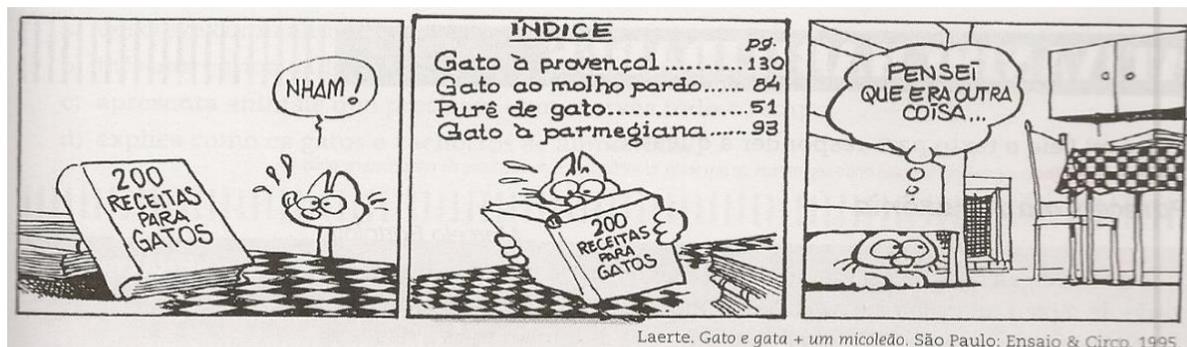


1. A partir de que conceito já construído, a fala do 3º quadrinho se torna coerente?

2. Que novo sentido é construído na tirinha em relação ao leite?

3. O que expressa a linguagem não verbal em relação ao gato que atendeu o telefone?

Tirinha 2 (questões 4, 5 e 6)



4. Qual a expectativa criada a partir do primeiro quadrinho?

5. Que sentidos são construídos a partir dos outros dois quadrinhos?

6. De acordo com nossos costumes, no que diz respeito à culinária, qual dos sentidos torna-se coerente? Por quê?

APÊNDICE 4 (Parte 4 da atividade)

Analisar as tirinhas a seguir, observando os modos como a linguagem se apresenta, e responder as questões:

Tirinha 1 (questão 1)



Fernando Gonsales. *Níquel Náusea: tédio no chiqueiro*. São Paulo: Devir, 2006. p. 4.

1. Com base no aspecto visual da tirinha, que sentidos podem ser construídos em relação à frase “**Essa vassoura está me matando**” em cada quadrinho?

Tirinha 2 (questão 2)



2. Que sentido é construído no último quadrinho em relação ao tema política?

CARTA DE ANUÊNCIA

DECLARAÇÃO

Eu _____, na qualidade de responsável pela _____, autorizo a realização de a pesquisa intitulada **REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE TEXTOS MULTIMODAIS: trabalhando o gênero tirinha, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador ADRIELA JORGE DOS REIS DE SOUSA ”**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 20__.

ASSINATURA E CARIMBO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa. REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE TEXTOS MULTIMODAIS: trabalhando o gênero tirinha. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar o processo de construção de sentidos de textos multimodais do gênero tirinha, a partir de estratégias de referenciação.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é considerarmos que o uso da multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, requer a elaboração de metodologias para interpretar e se comunicar através desses textos compostos. Assim, este estudo se propõe a investigar os processos referenciais e construção de sentidos de textos multimodais, com foco para o gênero tirinha, a fim de aprimorar as habilidades de criar significados. Como benefícios deste estudo, teremos a viabilização de fazer um diagnóstico que nos possibilite promover estratégias de referenciação para compreensão de textos multimodais. Isso se efetivará por meio de uma proposta de intervenção, na Escola Municipal Arthur Medeiros Carneiro, que permita aos alunos se uma aprendizagem mais significativa no que diz respeito à compreensão textual.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica, quanto ao método de análise ele terá cunho quantitativo e os dados serão coletados no primeiro semestre de 2015. Será feita a aplicação de quatro atividades com caráter diagnóstico, no decorrer de quatro aulas. Analisaremos as interpretações feitas pelos alunos das questões propostas e ao final será sistematizada uma proposta de trabalho a fim de maximizar a construção de sentidos de textos multimodais. No desenvolvimento dessa atividade, apresentou-se diversos recursos multimodais em tirinhas previamente selecionadas, a fim de facilitar a relação entre esses recursos e a construção dos sentidos do texto. No decorrer de quatro aulas, será entregue a cada sujeito da pesquisa a atividade a ser desenvolvida, para mensurar de forma mais particular a ação de produzir sentidos de cada um. Após leitura coletiva dos diálogos das tiras e feitas algumas reflexões sobre os recursos capazes de estabelecer sentidos nos textos, os alunos poderão fazer suas interpretações de forma escrita e individual.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) menor



_____ Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ADRIELA JORGE DOS REIS DE SOUSA

ENDEREÇO: RUA 19, QUADRA 29 CASA 15 RESIDENCIAL MANUEL EVANGELISTA BAIRRO NOVO HORIZONTE

TERESINA – PI - CEP: 64079-123

FONE: (86) 99991507/ E-MAIL: adri.ela@hotmail.com



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE TEXTOS MULTIMODAIS: trabalhando o gênero tirinha. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar o processo de construção de sentidos de textos multimodais do gênero tirinha, a partir de estratégias de referenciação

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é considerarmos que o uso da multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, requer a elaboração de metodologias para interpretar e se comunicar através desses textos compostos. Assim, este estudo se propõe a investigar os processos referenciais e construção de sentidos de textos multimodais, com foco para o gênero tirinha, a fim de aprimorar as habilidades de criar significados. Como benefícios deste estudo, teremos a viabilização de fazer um diagnóstico que nos possibilite promover estratégias de referenciação para compreensão de textos multimodais. Isso se efetivará por meio de uma proposta de intervenção, na Escola Municipal Arthur Medeiros Carneiro, que permita aos alunos se uma aprendizagem mais significativa no que diz respeito à compreensão textual.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica, quanto ao método de análise ele terá cunho qualitativo e os dados serão coletados no primeiro semestre de 2015. Será feita a aplicação de quatro atividades com caráter diagnóstico, no decorrer de quatro aulas. Analisaremos as interpretações feitas pelos alunos das questões propostas e ao final será sistematizada uma proposta de trabalho a fim de maximizar a construção de sentidos de textos multimodais. No desenvolvimento dessa atividade, apresentou-se diversos recursos multimodais em tirinhas previamente selecionadas, a fim de facilitar a relação entre esses recursos e a construção dos sentidos do texto. No decorrer de quatro aulas, será entregue a cada sujeito da pesquisa a atividade a ser desenvolvida, para mensurar de forma mais particular a ação de produzir sentidos de cada um. Após leitura coletiva dos diálogos das tiras e feitas algumas reflexões sobre os recursos capazes de estabelecer sentidos nos textos, os alunos poderão fazer suas interpretações de forma escrita e individual.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo durante a realização dos ditados ou das produções escritas espontâneas. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a assistência imediata por parte do pesquisador, a suspensão da participação do aluno, a assistência integral, caso necessário, será dada ao participante. O pesquisador se compromete a apresentar complicações e danos decorrentes da pesquisa, como apoio pedagógico e particularizante para sanar quaisquer danos. O aluno tem ainda assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos

do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ADRIELA JORGE DOS REIS DE SOUSA

ENDEREÇO: RUA 19, QUADRA 29 CASA 15 RESIDENCIAL MANUEL EVANGELISTA BAIRRO NOVO HORIZONTE

TERESINA – PI - CEP: 64079-123

FONE: (86) 99991507/ E-MAIL: adri.ela@hotmail.com