

**Leitura de texto multimodal:  
explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa**  
**Reading multimodal text: Exploring charges in the Portuguese-language classroom**

Aluizio Lendl Bezerra\*  
Eliete Alves Lima\*\*  
Marcos Nonato Oliveira\*\*\*

---

**RESUMO:** A forte presença da multimodalidade nos eventos comunicativos na pós-modernidade passou a exigir dos sujeitos novas habilidades leitoras, fazendo surgir a necessidade de uma abordagem multimodal nas aulas de Língua Portuguesa. Este artigo tem como objetivo abordar o ensino de leitura através de uma abordagem multimodal, explorando a charge com dez alunos do Ensino Fundamental. Os dados coletados de forma aleatória foram analisados à luz de Kress e Van Leeuwen (2006). Os resultados mostraram que os alunos passaram a considerar os elementos multimodais que compõem as charges, tornando, assim, o processo de atribuição de sentido mais detalhado e criterioso. A análise de textos multimodais considerando a linguagem verbal e a não verbal favoreceu a efetivação de uma leitura mais profunda; contudo, o desenvolvimento do posicionamento crítico ainda necessita de mais prática para se efetivar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Texto multimodal. Leitura. Ensino. Charge.

---

**ABSTRACT:** The strong presence of multimodality in communicative events in post-modernity has required that readers develop new reading skills. This in turn has required a multimodal approach to Portuguese language teaching. This article takes a multimodal approach to the teaching of reading by exploring charges in a middle school classroom with ten students. Randomly collected data were analyzed drawing on Kress and Van Leeuwen (2006). The results showed that students began to consider other multimodal elements that make up the charges, thus developing a more insightful and detailed process of meaning construction. The analysis of multimodal texts considering both verbal and non-verbal languages promoted a deeper reading, but practice is still required for the students to take a critical stand before the texts.

**KEYWORDS:** Multiliteracies. Multimodal text. Reading. Teaching. Charge.

---

---

\* Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Profissional em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É formador de professores de Língua Portuguesa na educação básica e professor temporário na área de Linguística do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), onde coordena o Projeto de Extensão Ampliando Linguagens e Tecnologias (ALT) e o Projeto de Iniciação Científica “Imagens de Si, modos de Ser”, atualmente dedica-se a pesquisa acerca do ensino de língua com foco nas práticas sociais.

\*\* Professora da Educação Básica e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

\*\*\* Professor do Programa de Mestrado Profissional e Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente dedica-se à pesquisa acerca do ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

## 1 Introdução

Pesquisas (AMARILHA, 2012; ROJO, 2010) têm sido realizadas buscando respostas para os processos responsáveis pelo desenvolvimento da leitura e pelo melhoramento da sua eficácia no ensino. É consenso entre os estudiosos (CALLOW, 2005; DIONÍSIO, 2006) que o fazer pedagógico precisa ser revisto, de forma a tornar a leitura um meio capaz de levar o indivíduo a construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social. Nesse sentido, a pós-modernidade tem exigido habilidades de leituras capazes de atender a multiplicidade de modos semióticos que têm construído os significados. Esses modos, por sua vez, são formados por linguagens variadas, constituídos por palavras, imagens, cores, sons e movimentos que se integram na complementação do sentido.

Os estudos sobre os elementos constituídos nos textos multimodais ganharam destaque internacional a partir dos princípios propostos por Kress e van Leeuwen (2001, 2006 [1996]), na *Gramática do Design Visual*, que apresenta a fundamentação teórica para se analisar as relações imagéticas nas diversas mídias. Em âmbito nacional, Dionísio (2006, 2014) tem mostrado importantes trabalhos produzidos com o objetivo de ressaltar como a multimodalidade está presente na linguagem, seja ela oral ou escrita. Ainda em esfera nacional, outras pesquisas têm mostrado a importância do trabalho com o texto multimodal como o de Nascimento e Sousa (2014), contudo, não têm abordado a charge como elemento de ensino do texto multimodal. Barbosa e Araújo (2014) trabalharam com leitura multimodal, entretanto, o trabalho mostra uma experiência *on-line*. Lima e Silva (2014); Oliveira, Silva e Carvalho (2015), por outro lado, mostraram uma análise multimodal em charges, porém, tais contribuições não foram aplicadas ao ensino. Este artigo tem como objetivo abordar o ensino de leitura através de uma abordagem multimodal<sup>1</sup>.

Assim, ressaltamos a pertinência deste trabalho, por estar intimamente ligado ao ensino, transformando diretamente os modos de leitura de alunos brasileiros, a partir de uma *conscientização linguística*, conforme afirmou Grabe (2002). Podemos afirmar que contribui ainda com a disseminação do texto multimodal e um ensino de língua que vá além da frase, como ferramenta importante tanto para professores, por mostrar uma abordagem de ensino

---

<sup>1</sup> Trabalho fruto do trabalho de conclusão final, intitulado *Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa*, defendido em 13 de novembro de 2015, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus CAMEAN*, em Pau dos Ferros.

possível de ser replicável, como para os alunos que, por sua vez, tornam-se leitores de textos constituídos por diversos modos semióticos. Dentro dessa situação, escolhemos organizar este estudo, inicialmente, expondo nossas concepções de ensino de leitura e as novas formas de letramentos. Em seguida, tratamos do conceito de multimodalidade e da perspectiva por nós adotada. Nessa sequência, decidimos elaborar um quadro metodológico delimitado para que possa servir de modelo a ser replicado, por fim, tratamos da análise das questões respondidas pelos alunos, discutindo sobre a apreensão de uma postura multimodal no processo de ensino/aprendizagem.

## **2 Ensino de leitura e multiletramentos**

Iniciamos esta seção traçando um perfil acerca das nossas concepções sobre o ensino de leitura e os multiletramentos. Julgamos necessária essa postura por entender a grande quantidade de concepções presentes no contexto atual. Logo, esse levantamento traça os contornos que podemos adotar em nossas práticas de sala de aula. Destacamos, mais uma vez, ser apenas um contorno, pois entendemos como elemento central deste trabalho a exposição de nossa ação em sala de aula. Nesse sentido, olhando para alguns pressupostos defendidos pelos estudiosos da linguagem, destacamos que o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, como resultado do domínio do funcionamento da linguagem em diversos domínios de comunicação. Rojo (2012), desse modo, destaca que as práticas de linguagem são socialmente situadas e que não é possível compreender os textos fora dos contextos sociais e históricos. Assim, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa (re)significar a noção de texto, cujo foco era o verbal e passar a considerar a diversidade de arranjos que a escrita tem apresentado em função das mudanças nas formas de comunicação.

Em consequência dessas mudanças, nossos modos de ler os textos estão sendo reelaborados. Segundo Dionísio (2006, p. 138), frequentemente se observa a combinação de material visual com a escrita, cada modo de representação da linguagem deve ser considerado no momento da leitura, ou seja, “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função [...] na construção de sentidos dos textos”. Conforme apontou Rojo (2012), os sentidos dos textos não podem ser construídos considerando-se apenas os aspectos verbais, portanto:

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido. (ROJO, 2012, p. 182)

Essa forma de conceber texto é consequência das novas práticas de leitura e escrita suscitadas pelas inovações sociais que criam a necessidade de novas reflexões sobre o ensino e a formação do leitor nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda conforme Rojo (2012), as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos. Nesse sentido, a formação do leitor deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação. A leitura e a produção de significados podem variar na medida em que as semioses são organizadas e reorganizadas dentro dos textos. Além disso, é fundamental que os alunos entendam que os sentidos são produzidos numa conexão entre o processo histórico, político, social e do contexto de produção da obra. A esse respeito, os PCN (2010, p. 70) acrescentam: “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos [...]”. Para que o processo de leitura seja ampliado, o sujeito precisa estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e o texto, refletindo sobre as informações transmitidas. Um leitor crítico é capaz de atribuir valor às informações veiculadas, construindo, assim, o seu posicionamento.

Nessa senda, Rojo (2012, p. 152) afirma ainda que a leitura é (res)significada a cada momento graças a seus leitores, às situações comunicativas e às novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento<sup>2</sup>. Logo, o ensino de língua materna precisa promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos que inovam as relações sociais. As novas relações sociais e históricas e os instrumentos multissemióticos estão impulsionando a escola, e mais especificamente a disciplina Língua Portuguesa a trabalhar com foco no desenvolvimento de competências de leitura que envolvam diferentes semioses como “imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons os efeitos computacionais etc.”.

---

<sup>2</sup> Entendemos letramento como práticas sociais e históricas que acompanham gradativamente o processo de desenvolvimento da sociedade.

Destacamos, então, que os textos que contemplamos socialmente são misturas de várias culturas oriundas de diferentes letramentos que se caracterizam por escolhas pessoais e políticas. Esses textos são resultado da grande produção cultural atual e é marcada pela hibridização de gêneros textuais. Essa hibridização se refere à multiplicidade de semioses que é característica dos textos de circulação social. Muitos são os elementos que compõem os textos; eles apresentam imagens, arranjos de diagramação, cores, formato das letras, movimentos, sons etc. É essa hibridização que exige que o leitor considere todos os elementos que compõem esses textos.

Atualmente, essa mobilização de competência dos sujeitos para a compreensão das múltiplas semioses exige do professor competências capazes de lidar com esse hibridismo. Desse modo, uma corrente que surgiu com o viés no estudo da realização desses eventos e práticas híbridas foram os multiletramentos.

O termo multiletramentos surgiu no intuito de agregar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento que, por sua vez, se difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Destacamos aqui a multiplicidade de culturas que, segundo García-Canclini (2008 [1989]), as produções culturais atuais são marcadas por textos híbridos, oriundos de diferentes letramentos e de diferentes campos. Segundo o autor, as misturas têm assumido um lugar de destaque, abrindo espaço para novas formas de comunicação privilegiando as variedades de uso da linguagem. Quanto à multiplicidade de linguagens (modos, semioses) presentes nos textos em circulação, segundo Rojo (2012, p. 21), é o que constitui a multimodalidade que exige multiletramentos, ou seja, novas capacidades para leitura e compreensão.

... são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica... (ROJO, 2012, p. 21)

Nesse caso, é preciso desenvolver nos alunos competências voltadas para o domínio de práticas letradas em relação à linguagem em suas variadas combinações. Os multiletramentos exigem e incentivam a preparação de um aluno crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem, e criador de sentido. O aluno tem que aprender a interagir em ambientes

interativos cujos textos são multimodais. Uma das habilidades para interagir nesses ambientes é ter conhecimentos sobre os modos semióticos e entender que a escolha com base na combinação de imagens, sons e/ou palavras depende de propósitos e contextos definidos. Assim sendo, destacamos na próxima seção um pouco sobre nossas concepções desses modos semióticos que são essenciais para o desenvolvimento das novas práticas, tanto de produção quanto de análise crítica (ROJO, 2012).

## 2.2. Leitura do texto multimodal

Os espaços de aprendizagem precisam despertar para um ensino que considere o panorama imagético dos textos, pois de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os textos que circulam na sociedade atual são na sua maioria constituídos por imagens. Essas imagens não são ignoradas pelos leitores e são mobilizadas no processo de compreensão leitora. A prática de letramento da escrita, segundo Dionísio (2006), deve ser associada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Este letramento é a leitura competente de imagens nas diversas práticas sociais, é a habilidade de ver, compreender, atribuir sentido e expressar o que foi interpretado através da visualização. O letramento visual possibilita, assim, que o indivíduo relacione as informações e ideias contidas em um espaço imagético situando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. Nessa perspectiva, Dionísio (2006) mostra que imagem e escrita se articulam para compor o sentido dos textos. Dessa forma, interpretar uma imagem é um processo que envolve o verbal e outros fatores do mundo social e cultural. O letramento visual é um caminho complexo que exige prática pedagógica coerente e consistente. O elemento visual precisa deixar de ser considerado apenas ilustrativo e passar a ser visto, segundo Kress e Leeuwen (2000), como uma mensagem organizada e estruturada – conectada ao texto verbal.

No que se entende do termo letramento visual, trata-se de novas modalidades de práticas de leitura e escrita. Isto é, além da habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve possuir a competência de utilizar a informação visual, integrando os significados que esta informação fornece. O letramento visual deve preparar os alunos para a nova demanda social que solicita novas capacidades de leitura. A esse respeito, Oliveira (2006, p. 12) afirma:

... de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar,

representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

O letramento visual se tornou mais um objetivo a ser alcançado pela escola. Muitos estudiosos, dentre os quais destacamos Dionísio (2006), Kress e van Leeuwen (2006) apontam a urgência da escola em enfatizar a modalidade visual, focada no letramento visual. É necessário refletirmos sobre a noção de leitura como um processo de diálogo com o objeto lido. Nessa dimensão, é preciso conceber a presença da imagem como um elemento que constitui o texto através da linguagem visual. Essa configuração textual possibilita uma leitura mais crítica e contribui para se exercitar o pensamento reflexivo.

Para Kress e van Leeuwen (2006), o letramento visual assegura ao aluno o desenvolvimento de habilidades interpretativas relacionadas às imagens e permite o desenvolvimento de conceitos e de ideias referente aos textos visuais. Essa afirmação reforça a necessidade de o aprendiz adquirir a capacidade de construir significado visual através de questionamentos, procurando respostas sobre múltiplos significados de uma experiência visual. Esse fato traz à tona outra característica do letramento, a criticidade como ação capaz de gerar transformação. Para Rojo (2012, p. 135), “um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos éticos, democráticos, e críticos”. Assim, os conceitos de texto e de leitura ultrapassaram os aspectos lineares e ganharam novas configurações, ou seja, ganharam caráter multimodal. Essa nova forma de conceber os textos e o ensino é enfatizada também pelos PCN (2010, p. 7) quando explica que é necessário “utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais”. Saber empregar as várias manifestações da linguagem em contextos diversos é fundamental no processo comunicativo. Constitui também uma competência que deve ser desenvolvida pelos alunos.

Essas competências são fundamentais para construção do sentido dos textos. Oliveira (2006) destaca que na sociedade contemporânea essa construção envolve outras modalidades comunicativas, dentro de uma concepção multimídia de texto que considera todas as marcas tipográficas, topológicas e imagéticas. Nessa visão, o letramento visual precisa ser aprendido e ensinado, assim como a leitura e a escrita, e os prováveis efeitos de sentido suscitados pela junção de linguagens – verbal e imagética. Atribui-se às imagens, assim, as mesmas condições conferidas ao elemento verbal. O visual e o verbal se relacionam e se modificam conjuntamente. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006, p. 3) enfatizam:

As estruturas visuais produzem significado, assim como as estruturas linguísticas. Entretanto, as interpretações das experiências são diferentes, além de gerarem formas de interação social diferentes. Os significados que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação visual coincidem em parte, isto é, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente quanto verbalmente; e em parte elas divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ somente visualmente, outras somente verbalmente. Mas, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ tanto visualmente quanto verbalmente a forma como será expressa é diferente.<sup>3</sup> (tradução nossa)

Nas afirmações de Kress e van Leeuwen, é possível percebermos que as imagens constituem representações textuais que desempenham papel em contextos variados. Para Dionísio (2006), os elementos visuais e verbais provenientes de diferentes domínios discursivos, combinam-se, recombina-se e se integram para favorecer o processo de aprendizagem. O emprego das imagens nos mais variados ambientes demonstra outra forma de representar a realidade e de construir significados. A inclusão visual no contexto dos multiletramentos mostra como as imagens definem as mensagens e trazem à tona os princípios que orientam a comunicação visual, como fatores constituintes dos textos. As imagens na condição de aspectos que compõem os textos também são responsáveis pelos sentidos que são comunicados. Callow (2005) argumenta que o letramento visual é a capacidade de um indivíduo ler e compreender imagens. O texto visual, de acordo com os pressupostos do referido autor, permite interações entre os discursos através do emprego de elementos como luminosidade, textura, formas, espaços, cores, organização etc., por meio da junção com aspectos do contexto que produzem significado.

Através dessas discussões relativas ao letramento visual, propõe-se considerar os referidos pressupostos para nortear a nossa pesquisa. Essa noção inclui não só a habilidade de ler, compreender e interpretar múltiplos significados presentes nos textos multimodais, mas também ser capaz de construir seus próprios significados em estruturas textuais compostas por várias semioses, incluindo a imagética.

---

<sup>3</sup> The structures produce visual significance, as well as the linguistic structures. However, experience of the interpretations are different, besides generating different forms of social interaction. The meanings that can be understood by language and visual communication coincide in part, that is, some things can be expressed both visually and verbally; and partly they differ—some things can be 'spoken' only visually, others only verbally. But even when something can be 'told' both visually and verbally how is expressed it is different.

### 3 Metodologia

Em nossa pesquisa, para a organização e a análise dos dados, selecionamos um grupo de dez alunos<sup>4</sup>, pertencentes ao 9º ano “A” do Ensino Fundamental da escola pública na cidade de Almino Afonso, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, dentre os 24 que compõem a turma que se envolveram na pesquisa. No nosso processo investigativo, a coleta de dados se deu por meio da aplicação de sequências didáticas. O trabalho de intervenção esteve centrado, na prática de leitura de textos multimodais na sala de aula, a partir do desenvolvimento de atividades múltiplas e variadas. Organizamos as aulas em uma sequência de ensino, funcionando como uma ferramenta norteadora da aula, favorecendo a organização do processo ensino aprendizagem, encaminhando-o de forma sistemática e prazerosa, tendo como foco a leitura de textos multimodais, priorizando os multiletramentos como forma para ampliar a noção de texto e de leitura.

Para tanto, decidimos trabalhar com charges, por serem textos que apresentam múltiplos modos de linguagem e possuir um caráter de, em sua maioria, crítica social. As charges são textos de caráter opinativo que emitem críticas políticas, sociais, esportivas, entre outras. Como gênero textual, a charge constitui uma ação social que se situa num contexto específico, onde o chargista expõe seu ponto de vista de forma crítica.

As charges são um gênero que une geralmente linguagem verbal e visual. As falas das personagens, títulos e legendas são bastante comuns nas charges. As imagens são elementos indispensáveis. Também são frequentes as cores. Podemos afirmar que seus elementos verbais e não verbais constituem um todo comunicativo. O leitor de charge tem que se manter informado para poder captar seu teor crítico, já que a charge reúne muitas informações. O objetivo do texto chargético é conduzir o leitor a construir uma opinião crítica a respeito do tema abordado. Nesta pesquisa, escolhemos charges retiradas da internet.

Desse modo, as sequências foram organizadas em torno dos seguintes momentos. O primeiro foi destinado ao contato inicial com os textos, escolhemos dez charges da internet para que os alunos verificassem todos os elementos multimodais presentes no material a ser lido; o segundo momento, consistiu-se em sessões de duas aulas de 50 minutos, com muitas charges de diversos autores, trazidas tanto por nós, quanto pelos alunos. Essas aulas foram voltadas à

---

<sup>4</sup> A seleção dos alunos foi realizada por amostragem aleatória simples. Atribuímos a cada participante um número único depois selecionamos os dez alunos de maneira casual.

leitura e exploração do sentido do texto, considerando todos os elementos responsáveis pela sua constituição; no terceiro momento, expomos novas charges, retiradas da internet, no projetor multimídia e mediamos discussões a respeito da constituição de sentido; no quarto momento, aplicamos atividades com questões referentes à leitura para que os leitores apresentassem sua compreensão crítica em relação aos textos trabalhados. Vejamos, nos Quadros 1 a 4, como os passos metodológicos ficaram sequenciados.

Quadro 1 – Aula 01: Primeiro momento

Apresentação de charges	Material impresso
	Material projetado
Discussão coletiva verificando quais os conhecimentos prévios sobre o gênero textual	Como são organizadas as charges?
	Quais temas são abordados nesses textos?
	Onde são veiculados?
	Qual é a intenção comunicativa?

Quadro 2 – Aula 02: Segundo momento

Apresentação de uma charge no projetor e análise dos seguintes elementos.	Texto verbal – estilo, significação, valores veiculados (sentidos e conteúdos abordados no enunciado e sua realidade sociocultural). Cores – fontes. Participante.
---------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 – Aula 03: Segundo momento

Proposta discutida a partir de projeção. Que participantes aparecem na charge? Como cada um está representado? Quais suas características? As charges são gêneros textuais que fazem críticas chamando atenção para problemas que afetam a população. Sendo assim, podemos afirmar que os argumentos do médico constituem uma forma de crítica social? A quem ela é destinada? Argumente. Como os não verbais (imagens, cores, expressões) nos ajudam a entender as informações que estão sendo veiculadas pelo texto?
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 4 – Aula 04: Terceiro momento

Atividade disponibilizada em impresso para resolução coletiva
Sobre o que ela fala? É um problema atual? Você lembra algum exemplo relacionado ao assunto? Há solução para o problema? Qual o posicionamento das imagens? Que relação é estabelecida entre o texto verbal e o visual? Observando apenas um modo textual (visual ou verbal) é possível atribuir sentido ao texto? Por quê? Em sua opinião qual o principal objetivo da charge? Qual o seu posicionamento em relação às informações transmitidas pelo texto? Apresente seu ponto de vista.

No primeiro e no segundo momento, as respostas dadas pelos alunos foram orais, no terceiro e último momento as respostas foram respondidas pelos alunos com papel e caneta. Em seguida, pegamos esse material, tabelamos e submetemos à análise a luz da teoria já citada. A seguir, veremos o resultado das análises.

#### 4 Resultados

Passaremos, então, a analisar as respostas dos alunos coletadas por meio de entrevistas, que constituem as atividades finais da sequência de ensino. Nessa etapa, foram trabalhadas quatro charges com temas variados, coletadas da internet. Iniciamos as atividades apresentando a charge e discutimos coletivamente as principais características e funções do gênero. Em seguida, passamos para a realização de leitura e análise interpretativa da charge.

Nesse sentido, para compreender se o ensino com textos multimodais realmente promove uma leitura mais atenta aos elementos que compõem o texto, realizamos uma entrevista que teve como objetivo verificar que mudanças os alunos percebem na sua forma de ler e atribuir sentido aos textos, após a aquisição de conhecimentos referentes à organização e aos elementos que compõem os textos multimodais. Para compreender quais mudanças ocorreram, efetuamos a entrevista composta por duas questões, ambas voltadas para os efeitos provocados pelo processo interventivo. Optamos pela aplicação de uma entrevista previamente estruturada e gravamos em áudio todas as respostas que serão transcritas a seguir. Durante a realização da entrevista buscamos apreender se o trabalho com os textos multimodais possibilitou o desenvolvimento de competências leitoras, se abriu espaço para uma visão crítica em relação às leituras, às ideias, aos conceitos, às ideologias e aos valores que são veiculados pelos textos. Prosseguiremos apresentando cada questão e suas respectivas respostas, conforme pode ser observado a seguir:

*Questão 01: Após participar das aulas e realizar as atividades que envolveram leitura e interpretação de textos multimodais, houve mudanças na sua forma de ler e interpretar textos?*

A1: *Passei a ler prestando mais atenção a todos os elementos que formam os textos [...] tentando relacionar todos esses fatores para poder entender o sentido do texto.*

A2: *Antes eu só observava a parte escrita achava que os outros elementos eram apenas para enfeitar, agora fico atento a todos os elementos presentes no texto [...].*

A3: *Mudei a minha maneira de ler porque passei a observar todos os elementos (verbais, visuais) que estão colocados no texto [...]*

A4: *Comecei a ler de outra forma*, com mais segurança prestando atenção a todos os elementos que estão envolvidos. [...]

A5: [...] após conhecer melhor a forma como os textos são organizados *passei a ler com mais segurança e observando todos os elementos* [...].

A6: Eu considerava apenas a parte escrita e com as orientações da professora *comecei a relacionar todos os fatores que formam os textos* [...].

A7: Eu lia considerando só a parte verbal e *comecei a ler associado todos os elementos que formam o texto* [...].

A8: Mudei minha forma de ler porque eu prestava mais atenção a parte verbal ... então *passei a observar todas as coisas que estão no texto*.

A9: Percebi que para a leitura ser melhor é preciso *ler prestando atenção a todos os elementos* que estão no texto e também no contexto [...].

A10: Agora sei da necessidade de *ler considerando todos os elementos* que aparecem nos textos [...].

As respostas dos alunos mostram que eles perceberam que as combinações de imagens, de cores também comunicam igualmente à parte linguística, por isso, têm seu valor no processo de constituição dos textos. Essa consciência da importância dos modos semióticos presentes nos textos torna a leitura mais completa e significativa, possibilitando, como afirmam Kress e van Leeuwen (2001), a apreensão de que cada modo semiótico tem sua potencialidade de representação e comunicação o que garante ao produtor e ao leitor o estabelecimento de uma convergência de fatores sociais, culturais para poder atribuir sentido ao material lido. É possível afirmarmos que os alunos compreenderam que a realização da conexão entre o verbal e o visual é tarefa do leitor, ou seja, deles e, que a referida conexão é indispensável para se ler os textos que circulam no nosso meio social, como comprovamos observando suas respostas. Assim, pudemos verificar que o processo interventivo foi produtivo e provocou mudanças bem positivas no desenvolvimento leitor dos nossos alunos.

A formação crítica é o foco nesse nosso trabalho, por isso, direcionamos a segunda questão para compreendermos se os alunos avançaram durante esse processo em relação ao desenvolvimento da criticidade. O desenvolvimento da criticidade representa um grande crescimento leitor e demonstra competências para se questionar valores implícitos (ROJO, 2013). Baseados nesses pressupostos, questionamos os alunos sobre quais foram suas apreensões em relação ao seu desenvolvimento enquanto leitores críticos.

*Questão 02: Ler textos multimodais contribuiu para a realização de uma leitura mais crítica?*

A1: Consigo ler de forma mais crítica porque *procuro identificar intenções* [...].

A2: Sim, quando analisamos todos os fatores que formam o texto e os elementos sobre *a intencionalidade* [...].

A3: *Ler observando todos os elementos torna a leitura mais completa* porque facilita associação entre os elementos verbais e não verbais e as coisas sociais.

A4: Sim, quando a gente considera todos os fatores que estão sendo colocados nos textos a nossa forma de ler se tornar *mais interessante* [...].

A5: Depois que comecei a ler os textos observando todos os aspectos que estão nos textos *entendo melhor*.

A6: Sim, ler prestando atenção a todos os elementos e o contexto *faz com que a leitura fique mais clara e tudo seja entendido*.

A7: É possível porque *a leitura se torna mais completa* já que considera todos os elementos que estão envolvidos no texto.

A8: Fazer a leitura prestando atenção... a todos os elementos *facilita o entendimento e faz com que a gente possa se posicionar*.

A9: Passei a ler com mais atenção em todos os elementos que formam os textos e aos elementos culturais e *passei a compreender melhor os textos* [...].

A10: Ler considerando todos os elementos faz com que *a gente entender melhor os textos e os valores que são passados* [...].

Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que eles citam que houve uma mudança na sua maneira de ler os textos, e que, essa nova forma de realizar as leituras é mais significativa. As afirmações de todos os alunos enfatizam que aconteceu uma ampliação na concepção de texto e leitura e que foi construída a pressuposição de que os significados são constituídos por meio da junção de recursos semióticos. Essa concepção de leitura voltada para todos os modos semióticos realmente se mostrou bem produtiva e, verificamos que os sujeitos dessa investigação apresentam transformações importantes nesse sentido. Apesar das afirmações dos discentes destacarem uma possível formação crítica, reforçamos que o desenvolvimento crítico dos jovens pesquisados ainda é muito embrionário, precisando, portanto de continuidade e propostas pedagógicas bem coerentes e sistemáticas.

Nessa direção, acreditamos que os alunos deram início ao processo de desenvolvimento de novas capacidades leitoras que lhes facilitarão a interação com as produções atuais, assegurando a produção de conhecimentos de forma interativa (ROJO, 2012). Podemos afirmar também que a realização de um trabalho que proporcione a imersão do aluno

num contexto marcado pela presença da multimodalidade amplia suas competências leitoras e desafiam os leitores a criarem estratégias para entenderem as particularidades de cada modo.

As percepções dos alunos em relação às mudanças ocorridas nas suas formas de realizar as leituras é um fato comprovado através das atividades aplicadas e dos momentos de interação marcados pela nossa mediação. Quando os discentes citam a associação dos vários elementos que aparecem nos textos para construir significados para os textos, revelam que houve um amadurecimento nesse sentido. Contudo, afirmamos que em relação ao desenvolvimento de competências referentes à formação crítica, ainda há necessidade de continuidade. Nesse caso, a escola tem que implementar ações para que o aluno consiga atingir sua formação, enquanto leitor competente. Para isso, deve abandonar a ideia de que ler é apenas decodificar os elementos verbais e passar a promover uma prática leitora mais pertinente que vá além dos recursos linguísticos colocados na superfície textual.

Podemos perceber, através da análise dos dados, que os alunos foram capazes de refletir sobre as leituras realizadas, analisando as possibilidades de significação, alcançando assim, novas alternativas de compreensão do mundo. Desse modo, a leitura estabelece uma ligação entre o leitor e o mundo, favorecendo a reflexão, esclarecendo dúvidas e evidenciando fatores que estão despercebidos. Nossas análises revelaram ainda que a perspectiva multimodal associada à leitura é um aspecto essencial para o entendimento do texto, considerando-se que os significados são construídos a partir da união de todos os elementos verbais/não verbais presentes na elaboração das produções. Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de atribuição de sentido passa pela leitura do mundo e de todos os modos semióticos que vão além da palavra.

Após a análise das leituras realizadas pelos nossos alunos durante o período de intervenção, podemos afirmar que é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e de modos semióticos que compõem os textos. Assim, o leitor estará mais preparado para interagir no mundo contemporâneo. O processo interventivo possibilitou que os alunos começassem a ler de forma mais reflexiva considerando os vários recursos semióticos que são empregados na constituição dos textos.

## **5 Considerações finais**

Este trabalho se configurou em uma oportunidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente a formação de leitores, na perspectiva da multimodalidade.

Para o enfoque dessa pesquisa, destacamos a relevância de se explorar os modos semióticos que compõem os textos, criando, assim, possibilidades para se desenvolver competências leitoras, ampliando, dessa forma, a leitura de textos que extrapolam o modo semiótico verbal. Por isso, afirmamos que o trabalho do professor deve partir do princípio de que todas as formas de representação interferem na interpretação do texto. Os modos semióticos se complementam na composição do sentido. Os textos multimodais são, nesse sentido, uma ferramenta muito relevante para o ensino, além de contribuírem para uma reflexão crítica e possibilitarem o engajamento social.

Demos início a essa pesquisa com a intenção de analisar o desenvolvimento da leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sob a ótica da multimodalidade. Por isso, elaboramos uma proposta interventiva envolvendo atividades de leitura para serem desenvolvidas com os discentes, objetivando conduzi-los a ler de forma crítica, a partir da análise de todos os modos semióticos presentes nos textos trabalhados, no nosso caso específico a charge. Diante dos resultados apresentados, afirmamos que o trabalho com a multimodalidade textual possibilita a compreensão de que as práticas comunicativas são construídas através de modos verbais e visuais. Os referidos modos conduzem a um processo de construção de conhecimentos que exige multiletramentos. Assim, percebemos que o desafio para nós, professores de Língua Portuguesa, é grande; precisamos encontrar meios para conduzir os discentes a reconhecerem os modos semióticos e as ideologias que são veiculadas pelos textos. Para isso, é necessário práticas multiletradas para que os alunos se tornem conscientes e críticos.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento de uma leitura mais reflexiva. A análise de textos multimodais considerando a linguagem verbal e a não verbal favoreceu a efetivação de uma leitura mais profunda, contudo, o desenvolvimento do posicionamento crítico ainda necessita de mais prática para se efetivar. Assim, entendemos, que as práticas de leitura de textos multimodais favorecem o desenvolvimento de capacidades voltadas para a percepção dos sentidos implícitos na linguagem. Podemos argumentar, então, que a significação dos textos multimodais só se efetiva por meio da leitura de todos os modos presentes na sua construção.

Os textos multimodais invadiram o cotidiano dos alunos, por isso, é necessário que o professor de língua materna sistematize ações de leitura que envolvam o estudo desses gêneros. As possibilidades oferecidas pelos gêneros multimodais ampliam a participação do leitor na produção de sentido. Nesse sentido, a inserção da multimodalidade na sala de aula favorece o

letramento crítico e exige que os alunos se tornem agentes no processo de leitura. Nessa perspectiva, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa promover novas práticas que viabilizem os multiletramentos exigidos pelas relações sociais contemporâneas. Assim, esperamos que as considerações, apresentadas neste trabalho, possam ser vistas como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, uma forma de alertar sobre os novos modos de significação dos textos na sociedade atual. Nesse sentido, acreditamos ser urgente uma transformação nos preceitos do ensino de leitura que geralmente se voltam apenas para a modalidade verbal. É importante admitirmos que o ensino de leitura requer novas estratégias. O desenvolvimento de competências é o primeiro passo para se buscar meios para tornar nossas aulas mais efetivas e capazes de formar leitores competentes.

### Referências

AMARILHA, M. A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., Natal, jul. 2012. **Anais ...** Mesa-redonda. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas\\_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf](http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf)>.

Acesso em: 16 ago. 2016.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da ANPOLL (On-line)**, v. 1, p. 17-36, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i37.824>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. **Image matters: visual texts in the classroom**. New York: Primary English Teaching Association – PETA. 2005. p. 1-13.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais**. Recife: Pipas Comunicação, 2014.

GARCIA C. N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad.: A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

GRABE, W. Applied linguistics: An emerging discipline for the twenty-first century. In: KAPLAN, R. B. (Org.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 3-12.

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 153-161.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. (Ed.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. p. 373-416.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York: Oxford Press, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LIMA, S. M. C.; SILVA, M. H. A. Metáforas multimodais na construção de sentidos do gênero charge: um exercício de análise. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 33, p 123-134, 2014

NASCIMENTO, E. G.; SOUZA, E. M. Analisando “o leitor”: a multimodalidade como intersecção entre letramento e analfabetismo. **Revista Ao Pé da Letra**, Recife, v. 16, n. 1, p. 11-28, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, M. H; SILVA, M. H. A; CARVALHO, F. R. P. Leitura e multimodalidade: trabalhando a construção de sentidos no gênero charge. **Revista Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 4, n. 1, p. 75-90, jan.-jun. 2015.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, 2006.

ROJO, R. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**, 2010. Disponível em: <<http://public.me.com/rrojo>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Artigo recebido em: 31.05.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016