

Linguística textual e ensino de leitura sob a perspectiva multimodal

Estefani Gumiéro Costa*
Gerson Rodrigues da Silva*
Magda do Nascimento Rodrigues*

Resumo: Partindo do pressuposto de que o ensino de língua materna deva abarcar mais que simples exercícios mecânicos que envolvam recortes de informações contidas nos textos, atividades de cunho classificatório e até mesmo meras reproduções de estruturas pré-estabelecidas, a proposta que se apresenta, pautada sob o ponto de vista da Linguística textual, visa discutir a relação entre texto e leitor, apontando os gêneros textuais multimodais, em especial, como condutores de processos interpretativos que abarcam múltiplas competências, sejam elas linguísticas, contextuais, socioculturais, entre outras. A partir da análise de autores, tais como Marcuschi (2008), Kleiman (2011), Cavalcante e Filho (2010), Júnior et al. (2017), entre outros, foi elaborada uma sequência de atividades de leitura em turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a fim de descrever como é concebida a construção de sentidos pelos alunos ao contato com textos multimodais.

Palavras-chave: Multimodalidade; Construção de Sentidos; Ensino de Leitura.

Textual language and the teaching of reading from a multimodal perspective

Abstract: Based on the assumption that the teaching of the mother tongue must encompass more than simple mechanical exercises that involve clippings of information contained in the texts, classificatory activities and even mere reproductions of pre-established structures, the proposal presented, based on the from the point of view of textual linguistics, it aims to discuss the relationship between text and reader, pointing out the multimodal textual genres, in particular, as conductors of interpretive processes that encompass multiple competences, be they linguistic, contextual, sociocultural, among others. From the analysis of authors, such as Marcuschi (2008), Kleiman (2011), Cavalcante and Filho (2010), Júnior et al. (2017), among others, a sequence of reading activities was developed in a sixth-grade class of Elementary School, in order to describe how the construction of meanings by students in contact with multimodal texts is conceived.

Keywords: Multimodality; Construction of Senses; Reading Teaching.

Introdução

Compreende-se que, ao ingressar na escola, o aluno já possua uma bagagem linguística adquirida pelas relações intersociais anteriormente estabelecidas em seu processo de desenvolvimento. Essa bagagem, antes mesmo de quaisquer processos de escolarização, já o faz capaz de se comunicar com o mundo que o cerca. Tal afirmativa reforça a ideia de que a linguagem implica não apenas os aspectos linguísticos, mas também aspectos cognitivos e sociais.

Em relação à aquisição dos conhecimentos linguísticos, Santos (2009), pontua que os indivíduos os adquirem, durante a vida, por meio de dois processos distintos: de um lado, a aquisição natural, feita de forma intuitiva, assistemática, resultante das relações sociais em que o falante se envolve; de outro, a apropriação linguística adquirida em ambientes formais, a qual ocorre de forma reflexiva, consciente e, principalmente, sistematizada.

Delimitando a presente análise ao ensino de Língua Portuguesa e à relação entre leitor e as distintas modalidades textuais, vale ressaltar a impossibilidade de se definir uma noção estática e suficientemente completa do conceito de texto, embora (CAVALCANTE; FILHO, 2010, p. 56) bem aponte consensos importantes que contribuam para o fator textual.

Termos como “interação”, “prática”, “propósito”, “coerência”, “conhecimento” e “contexto” são convidados frequentemente a fazer parte das definições. Todos desembocam no reconhecimento de que uma forte tendência sociocognitivista, interacionista e sociodiscursiva governa as pesquisas.

Enquanto produto social, entende-se, pois, o caráter sociocognitivista e os demais fatores que governam os estudos do texto na atualidade. Ademais, como pontua a autora, destaca-se “a necessidade de considerar a materialidade textual como não exclusivamente verbal” (CAVALCANTE; FILHO, 2010, p. 56), e sim sob um novo panorama multimodal das estratégias textual e discursivas.

Sob a perspectiva de se realizar uma análise das múltiplas semioses do texto e, por conseguinte, as possibilidades de interpretação que o artefato textual ofereça, o estudo que se segue, portanto, trará considerações a respeito dos princípios de interação e a construção dos sentidos; seguidamente apresentara um panorama sobre a concepção de texto e de

multimodalidade, bem como a apresentação do trabalho com textos híbridos em sala; por fim, a apresentação de uma proposta didática e a análise dos resultados obtidos.

1 Princípio interacional e construção de sentido

Compreende-se que um texto envolve muito mais que aspectos puramente linguísticos, contextuais. Na realidade, ainda durante sua concepção, ele é elaborado de forma a possibilitar a interação entre autor/locutor e leitor/ouvinte. A partir dela, concretizam-se os três pilares da textualidade, em que o texto é compreendido não como um artefato, mas como um evento, cuja existência depende de que “alguém o processe como tal” (MARCUSCHI, 2008). O produtor de um texto considera, assim, que o leitor é parte constitutiva do processo de construção de sentido e que ambos são “sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (ELIAS; KOCH, 2011, p. 34).

Partindo dessa concepção interacional da leitura, é fundamental que se considere que o texto traz uma série de implícitos, detectáveis pelo leitor se (e somente se) ele for capaz de ativar determinados conhecimentos. Assim, uma leitura que se baseie exclusivamente na superfície do texto não será capaz de conduzir o leitor a uma compreensão completa e adequada. A interação estabelecida pela leitura só se efetiva a partir do momento em que o leitor se engaja, com o intuito de compreender o que lê, lançando mão de uma série de processos cognitivos (KLEIMAN, 1992, p. 10) para construir o sentido.

Significa dizer que o processo de leitura exige a ativação de uma série de conhecimentos que interagem entre si de forma a possibilitar a compreensão, e que fazem parte do arcabouço sociocultural do leitor. O denominado conhecimento prévio compõe-se de diferentes níveis que, atuando conjuntamente, colaboram para que a leitura seja bem sucedida. Um desses níveis refere-se ao *conhecimento linguístico*, que desempenha papel central no processamento do texto. É ele que possibilita ao leitor organizar o que lê a partir do agrupamento em frases, com base no conhecimento gramatical de constituintes que ele adquire continuamente enquanto usuário de uma língua. Problemas de incompreensão ocorrem nesse nível quando o conhecimento linguístico do leitor está aquém daquele exigido pelo texto, o que, segundo Perini 1980 (apud KLEIMAN, 1992, p. 15), é um dos muitos fatores que interferem negativamente no desenvolvimento de leitores.

Um outro tipo de conhecimento, *o textual*, compõe o conhecimento prévio e tem papel importante na compreensão, uma vez que o reconhecimento de estruturas textuais por parte do leitor, fruto de suas experiências com a leitura, determina as expectativas em relação ao texto e colabora consideravelmente para que o mesmo seja compreendido (KLEIMAN, 1992, p. 20). É necessário, dessa forma, propiciar ao leitor o contato com o maior número de gêneros textuais possível, ampliando continuamente seu repertório.

O *conhecimento de mundo* ou *enciclopédico*, adquirido formal ou informalmente, é um outro nível que precisa estar ativado no momento da leitura. O leitor precisa procurar em sua memória as informações que são relevantes para compreender adequadamente um texto, partindo dos elementos formais fornecidos no texto:

Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa. (KLEIMAN, 1992, p. 22).

Pensar a construção dos sentidos significa pensar também nos objetivos e expectativas de leitura. Essas duas atividades são de natureza metacognitiva, autorreguladas pelos leitores, que revisam, indagam, corrigem, tudo conscientemente. O estabelecimento de objetivos é ponto fundamental na atividade de leitura, representando uma garantia de que o processamento e a memória sejam ativados corretamente. Um outro aspecto importante é a formulação de hipóteses, em que o leitor não só elabora, mas também testa a validade de suas “adivinhações”, à medida que lê o texto. Essas hipóteses podem se referir a aspectos como título, subtítulo, ilustrações, e serão confirmadas ou refutadas e recusadas conforme a leitura avance (KLEIMAN, 1992). A mesma postura deverá ser observada quando um texto se organizar a partir de elementos textuais e não-textuais: o leitor precisa ter em mente que o sentido desse texto se construirá a partir da combinação desses elementos no interior do texto, e que ele precisará analisá-los em conjunto, utilizando para tanto os conhecimentos prévios que possui para que uma boa leitura seja realizada.

2 A multimodalidade e a construção de sentidos

Tradicionalmente, no que concerne à Linguística Textual, muitas pesquisas atribuíam ênfase majoritária ao texto verbal, o qual é percebido como fruto de toda forma de produção linguística que possibilita a comunicação. Nesse aspecto, “a preocupação dos estudiosos era, sobretudo, a de analisar recursos linguísticos que garantiriam a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual” dos artefatos em estudo (JÚNIOR et al., 2017, p. 287).

Entretanto, entre 1970 e início de 1980, os postulados que outrora conferiam supremacia ao texto verbal passaram a reconhecer a perspectiva pragmática da linguagem, conferindo maior relevância às circunstâncias de interação e aos sujeitos sociais, desta forma, reavaliando as propriedades que demarcavam o que se julgava por *texto*. Assim, para redirecionar quais seriam as propriedades “definidoras” de um artefato, passou-se a considerar o conceito de textualidade, a qual

[...] era entendida como condição necessária à formação de um texto. A partir dos anos 1990, com o entendimento de que nossas ações sociais não se desvinculam de processos cognitivos, o texto foi concebido como resultado de operações cognitivas interligadas. (JÚNIOR et al., 2017, p. 287).

Embora esse novo olhar sobre o texto se ampliasse, ainda havia primazia sobre a modalidade verbal (oral ou escrita), enquanto as demais estruturas semióticas ficavam à margem dos objetos de análise. Somente com o advento do século XXI, a Linguística Textual – sob o viés sociocognitivo e interacional – passou a atribuir maior dimensão aos textos multimodais. Dessa forma, ampliadas as concepções de pluralidade e versatilidade dos textos, foi possível ampliar os posicionamentos sobre o texto e conceber os gêneros multimodais como resultantes da inter-relação entre semioses (verbal, imagética, plástica, sonora). Logo, destaca-se que

Em se aceitando que todo texto é híbrido (multimodal) quanto ao modo de composição, uma vez que orchestra diferentes formas de linguagem, é preciso considerar que a construção/negociação do(s) sentido(s) também se faz por meio do acionamento simultâneo e não linear de outros elementos, não somente o linguístico. (JÚNIOR et al., 2017, p. 287).

Ratificando a presença do fator textualidade em distintas modalidades textuais, Cavalcante e Filho (2010, p. 64) reforça, ainda, a ideia de que “a 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”, isto é, para que o texto cumpra o papel comunicativo, outros recursos semióticos contidos em sua estrutura remetem à construção da interpretação.

Diante disso, convém destacar a natureza interdisciplinar, social e cultural dos textos multimodais, bem como as ideias que norteiam os pressupostos de (JEWITT, 2012 apud JÚNIOR et al., 2017, p. 288) em relação aos recursos semióticos, são elas:

i) modos semióticos são recursos (visual, falado, gestual, escrito, tridimensional, entre outros) geradores de sentidos em diferentes contextos; ii) esses recursos são socialmente modelados ao longo do tempo e estão alicerçados em um senso cultural compartilhado em uma comunidade; iii) as pessoas orquestram o sentido por meio de uma seleção e configuração particular de modos.

Infere-se, então, que o ato comunicativo, seja qual for, é ajustado por regras, as quais funcionam “no momento de produção do signo”. Essa produção de significados é influenciada por fatores culturais e interesses dos falantes em contextos sociais específicos. (JÚNIOR et al., 2017, p. 288).

As modalidades de representação de um texto são culturalmente determinadas e redefinidas constantemente no interior dos grupos nos quais circulam (BARROS, 2009, p. 163). Essa constatação é suficiente para que a supremacia do texto escrito seja desconsiderada, uma vez que ela constitui um dos elementos de representação, que necessita, obrigatoriamente, combinar-se com outros, que têm igual importância no artefato comunicativo, que é o texto (MARCUSCHI, 2008).

Dionísio 2005 (apud BARROS, 2009, p. 164) ressalta que a multimodalidade constitui tanto o discurso oral quanto o discurso escrito, e que em função do alto desenvolvimento tecnológico, a escrita vem apresentando um número cada vez maior de arranjos não-padrões. Isso posto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias em sala às quais os alunos podem recorrer sempre que um texto multimodal lhes for apresentado.

4 O trabalho com a multimodalidade em sala de aula

Uma vez compreendido que a construção do sentido de um texto se dá a partir do acionamento de outros elementos além da linguística, é urgente e necessário que o professor elabore atividades que possibilitem aos alunos reconhecer a importância e a funcionalidade de outras semioses para a compreensão efetiva de um texto. Ainda há, nas aulas de Língua Portuguesa, uma supervalorização do linguístico, em que recursos semióticos muitas vezes são vistos como recursos secundários (JÚNIOR et al., 2017, p. 300).

O enfoque trazido por alguns documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) colaboram para a manutenção de um pensamento que supervaloriza o texto oral e escrito, desvinculando-os de outras linguagens. Tal mentalidade acaba por limitar a compreensão, impossibilitando a formação de leitores que entendam o texto como um evento comunicativo, em que diferentes elementos estão inter-relacionados e “engendram sociocognitiva e discursivamente sentido”. (JÚNIOR et al., 2017, p. 300).

Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) parece acenar para um avanço quanto à percepção da funcionalidade e da importância dos elementos não-verbais na elaboração dos sentidos. De acordo com esse novo documento, o trabalho com a Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimento de competências, tanto linguísticas quanto semióticas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...]
2. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC, 2018, p. 87).

Um trabalho eficaz de leitura é possível a partir do momento em que a proposta leva o aluno a perceber que todos os elementos presentes na superfície textual foram elaborados e organizados com um determinado fim comunicativo. Sua inter-relação instrui os leitores sobre o sentido pretendido no texto. Consciente dessa dimensão, os professores, não só os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento, precisam analisar as atividades de leitura propostas, identificar os tipos de conhecimentos exigidos para a compreensão e avaliar de que modo o sistema semiótico atua na construção do sentido. Se o

texto é, como definido por Marcuschi, não um artefato, mas um evento comunicativo, cuja existência depende de que o leitor o processe em algum contexto, seu sentido deverá ser sempre situado (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

Portanto, uma aprendizagem de leitura significativa seria aquela que alie a materialidade visual à escrita. Para Barros (2009), os leitores precisam recorrer a estratégias de observação da multimodalidade, a saber

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se á ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não-verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não-verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor

Partindo desse entendimento, foram formuladas algumas atividades de leitura de tirinhas, com o objetivo de verificar de que forma os recursos verbais e não-verbais são examinados por eles e de que forma eles utilizam os conhecimentos prévios que possuem para compreender os textos lidos, integrando-os aos materiais verbais e não-verbais presentes nos textos multimodais.

5 Apresentação da proposta didática

Com base nos conceitos apresentados por Cavalcante e Filho (2010), em *Revisitando o estatuto do texto*, foi elaborada uma sequência de atividades de leitura embasada nas propostas anteriormente discutidas. Em primeiro momento, iniciou-se a apresentação de uma tirinha (figura 1) para sondagem de conhecimento prévio dos alunos em relação à personagem da mitologia grega, Medusa.

Figura 1 - Primeiro Namorado da Medusa.



Fonte: <http://pinturaquefala.blogspot.com/2013/05/mitologia-efeito-medusa-cabelos-cobras-anos-80-rock-if-looks-could-kill-heart-caverna-do-dragao.html>

Após a apresentação do texto aos alunos, questões foram elaboradas para sondagem de conhecimento prévio dos alunos. São elas:

- 1) A tirinha traz duas personagens.
 - a) Nos três primeiros quadrinhos, é possível identificá-los claramente?
 - b) Qual é o motivo da reclamação feita por uma das personagens?
 - c) Que reação o menino tem diante dessa reclamação?

- 2) No último quadrinho, a personagem finalmente aparece.
 - a) Observe: você reconhece essa personagem de alguma outra história?
 - b) Que informações você tem sobre ela?
 - c) Qual a relação entre essa personagem e o final da história apresentada na tirinha?
 - d) O que a imagem presente nesse quadrinho revela sobre as personagens?

e) Levante hipóteses: Por que é importante saber que aquele era o primeiro namorada de Medusa?

A partir dessa atividade, busca-se comprovar que “o contexto, embora fundamental como ponto de partida, não garante a complexidade dos sentidos” (CAVALCANTE; FILHO, 2010, p. 60), já que a interpretação correta da tirinha exige conhecimentos que o aluno busca fora do contexto. Apenas os elementos textuais não dão conta de conduzir o leitor a uma interpretação completa.

Ao adotar a Linguística Textual como sociocognivista, é necessário estar atento aos sistemas de conhecimento acionados/ construídos quando da produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico. Para tanto, é preciso levantar algumas questões básicas: i) os alunos conhecem a história da Medusa? ii) os alunos conseguem construir sentidos a partir da leitura cotextual da tirinha? iii) que conhecimentos prévios extratextuais ele precisa ter para que o sentido seja efetivamente construído?

Dando continuidade à proposta didática, foi proposta a leitura do mito de Medusa, para fornecer aos alunos informações a respeito da personagem, as quais contribuirão para a construção de sentidos. Nesse momento, a atividade se apoia na concepção de Koch (2004 apud CAVALCANTE; FILHO, 2010, p. 58-59), segundo a qual os sujeitos são como atores/ construtores sociais, e o texto, uma atividade interativa que envolve tanto os conhecimentos linguísticos quanto o conjunto de saberes que estão além do texto. Cabe, assim, ao professor, detectar a inexistência ou a carência desses conhecimentos, fornecendo-os, quando necessário, de modo a garantir a correta compreensão do texto. Destaca-se, na sequência, o texto de reconhecimento do mito:

Texto: O que é Medusa

Medusa era uma terrível criatura de olhar petrificante e cabeleira formada por serpentes, que faz parte da mitologia grega.

Conta a lenda que Medusa, filha de Fórcis e Ceto (divindades marinhas), era uma linda mulher com asas de ouro mas, foi castigada por Atena (deusa da sabedoria) por ter feito amor com Poseidon (deus do mar) em um Templo de Atena.

A deusa da sabedoria transformou Medusa em uma terrível criatura, com pele

escamosa e cabeleira formada por serpentes. Tornou-se mortal e seus olhos transformavam em estátua de pedra todos aqueles que a encarassem.

Medusa e suas irmãs Esteno e Euriale eram chamadas de irmãs Górgonas, eram temidas e moravam numa caverna, no extremo Oriente da Grécia, cercadas de homens e animais petrificados.

Fonte: <https://www.significados.com.br/medusa/>

No terceiro momento, reapresentou-se a 1ª tirinha, com o intuito de identificar as possíveis mudanças na percepção e interpretação dos alunos. A partir da nova leitura, questões foram elaboradas para verificar a nova perspectiva de análise dos alunos.

1) Após a leitura do texto II, responda:

- a) O que ele tem de semelhante com o texto I? E o que tem de diferente?
- b) A partir de qual texto você conseguiu entender melhor a história da Medusa?
- c) Que informações o texto II apresenta que o ajudam a entender melhor a tirinha?
- e) As imagens são importantes para compreender o texto I? A ausência de imagens prejudica a compreensão do texto II?

A atividade proposta neste 3º momento fundamenta-se no entendimento de que 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 dos sentidos. Uma vez finalizada esta etapa, foi solicitado ao aluno que retomasse ao texto I e buscasse preencher as lacunas de sentido que não foram preenchidas anteriormente por faltar a ele condições para estabelecer a interação adequada com o texto.

No quarto e último momento, foi feita a apresentação de uma segunda tirinha, que também remonta o mito da Medusa. Em seguida, as questões referentes a ele.

Figura 2- Arte Grega

ARTE GREGA

Fonte: <http://filosofiaesteticaifrn.blogspot.com/p/charges.html>

- 1) Observe as imagens e o balão de fala do primeiro quadrinho:
 - a) As personagens estão diante de um estátua grega, admirando-a, numa sala que tem alguns quadros na parede. Em que lugar eles estão?
 - b) Por que a personagem afirma que a estátua é linda?

- 2) O segundo quadrinho traz duas personagens:
 - a) Que personagens são essas?
 - b) O que elas estão fazendo?
 - c) Você conheceu a história da Medusa. Explique por que a atitude do homem no segundo quadrinho é diferente daquela que as pessoas tinham quando encontravam Medusa?

Esse quarto e último momento permitirá ao professor averiguar se os alunos conseguem perceber, construir sentidos a partir do texto III, tendo agora conhecimento prévio sobre o assunto. Essa etapa do trabalho ancora-se em Bakhtin e Fonseca apud Cavalcante, para os quais o texto funciona como artefato incompleto e dinâmico em que outras vozes perpassam a voz de quem enuncia, estabelecendo-se aí a alteridade, na qual o aluno des-constrói e re-constrói a realidade do texto.

6 Análise dos resultados

As atividades foram aplicadas em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Espírito Santo, em Volta Redonda-RJ. O que foi possível constatar é que o conhecimento prévio sobre o mito da personagem Medusa foi determinante para a realização de uma leitura correta da primeira tirinha. Os alunos com maiores dificuldades revelaram não conhecer a história e conseqüentemente, realizaram parcialmente as atividades propostas. Outra observação feita a partir dessa primeira atividade é que a minoria de alunos que conheciam o mito só conseguiram associar a imagem à personagem após a leitura do título da tirinha (O primeiro namorado da Medusa), e que só após essa verificação foi que eles se atentaram para a ilustração da personagem: uma menina com cobras no lugar dos cabelos. A maioria dos alunos afirmou conhecer Medusa de jogos e filmes.

Em um segundo momento, os alunos foram conduzidos a ler o mito de Medusa, a fim de conhecerem detalhes sobre a personagem. Foi bastante interessante perceber que mesmo os alunos que já possuíam algum conhecimento prévio sobre ela reconheceram no mito aspectos que eles desconheciam. Também foi possível notar que os alunos relacionaram informações novas a outras, já conhecidas, levando, assim, a uma ampliação de repertório.

A leitura da última tirinha, abordando a mesma temática, foi realizada em aula posterior. Inicialmente, alguns alunos disseram não ter compreendido a história. Chamou bastante a atenção deles a aparência de Medusa nessa tirinha, que estava, segundo eles, “muito feia”. Porém, foi necessária a retomada do mito, pois eles não a identificaram previamente. Após essa retomada, a compreensão da tirinha ficou bem mais fácil, e eles conseguiram analisar os recursos verbais e os não-verbais, percebendo, inclusive, que a organização temporal na tirinha não foi linear.

7 Considerações Finais

A compreensão de um texto multimodal exige do leitor a consciência de que todos os elementos envolvidos em sua composição estão organizados a fim de construir um determinado sentido. Na leitura das tirinhas apresentadas na proposta didática, o engendramento entre as diferentes semioses e o linguístico é o que torna possível a

compreensão de que o texto é um evento comunicativo, que só se concretiza a partir da interação entre autor e leitor. Além disso, é fundamental que o leitor carregue consigo uma gama de conhecimentos prévios que possibilitem a ele relacionar o conteúdo de um texto ao seu arcabouço cultural e, conseqüentemente, consiga construir o sentido pretendido pelo produtor do texto.

A partir dessa concepção interativa, o trabalho com textos que apresentem em seu interior diferentes semioses precisa ser organizado de forma a possibilitar que os alunos entendam a importância de todos os elementos na construção dos sentidos. Cabe ao professor estimular uma análise mais ampla, que situe o aluno sobre os recursos utilizados no texto e que o leve a acionar conhecimentos extra-textuais e ler adequadamente um texto.

A execução da proposta didática possibilitou concluir que um trabalho bem sucedido de leitura de textos multimodais é possível, desde que se crie nos alunos-leitores a consciência de que os elementos textuais e as outras semioses combinam-se para a construção dos sentidos. Foi possível constatar ainda que o conhecimento prévio que um leitor possui interfere diretamente na leitura que ele realiza, cabendo ao professor levar os alunos a acionar esses conhecimentos ou fomentá-los com novos, efetivando, assim, a compreensão do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Cláudia Graziano Paes. Capacidades de leitura de textos multimodais. *EdUFMT, Cuiabá*, v. 1, n. 19, p. 161-186, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE, Piauí*, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

JÚNIOR, R. C. et al. Leitura, multimodalidade e ensino de Língua Portuguesa. In: *Dossiê – O texto em sala de aula: práticas e sentidos. PERcursos Linguísticos, Vitória*, v. 7, n. 17, p.

285-302, 2017.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Veraluce Lima. Ensino de Língua Portuguesa. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

*Estefani Gumiéro Costa é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e mestra pelo Mestrado Profissional em Letras (UFRRJ). (E-mail: estefani-costa@hotmail.com).

*Gerson Rodrigues da Silva é doutor em Letras. Atualmente é professor do Departamento de Letras e Comunicação do ICHS na UFRRJ e coordenador do Mestrado Profissional em Letras na UFRRJ. (E-mail: professorersonrodrigues@gmail.com)

*Magda Nascimento Rodrigues é professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e mestra pelo Mestrado Profissional em Letras (UFRRJ). (E-mail: magda.rodrigues@bol.com.br).

Recebimento: 15 de março de 2020.

Aprovação: 20 de junho de 2020.