

**TEXTOS MULTIMODAIS:
UM NOVO FORMATO DE LEITURA**

Silvio Profirio da Silva (UFPB)
profirio.silvio@bol.com.br

Francisco Ernandes Braga de Souza (UFPB)
ernan_ufrpe2006@yahoo.com.br

Luis Carlos Cipriano (UFPB)
obeic@yahoo.com.br

RESUMO

No dizer de Moraes e Dionísio (2009), a propalação tecnológica tem suscitado novos formatos de construção da informação. A construção do fluxo informacional - antes realizada somente por letras, palavras e estruturas frasais - passa a contar agora com novos elementos provenientes do campo visual. Referimo-nos, aqui, à imagem. A composição textual deixa de primar somente da linguagem escrita, englobando, desse modo, múltiplas e diversificadas semioses. O texto, agora, é algo multimodal. O presente trabalho tem como objetivo colocar em discussão o conceito de textos multimodais, buscando refletir como esses textos deflagram um novo formato de leitura alicerçado em elementos que transcendem os signos alfabéticos. Decorrente disso, analisamos textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook), em repúdio às agressões aos professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O propósito, aqui, é verificar quais marcas e traços multimodais fazem-se presentes em tais textos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Leitura. Construção de Sentido.

1. Introdução

Consoante Albuquerque (2006), a década de 1980 é marcada firmemente pela construção de paradigmas no tocante

à pedagogia da leitura. Nesse ato, a filosofia, a pedagogia, a psicologia, a sociologia e, acima de tudo, a linguística são campos do saber que, de modo estoico, produziram um considerável contingente de paradigmas em relação à leitura. Entre tais campos do saber, destacamos, aqui, os paradigmas provenientes da linguística, mais especificamente, da *linguística de texto e/ou linguística textual*. Daqui, provém uma nova perspectiva de texto, que transcende o código verbal escrito da língua. Aludimos, aqui, à perspectiva de texto como *unidade de sentido*. Provém, ainda, uma nova perspectiva de leitura que transcende a decodificação de signos e símbolos. Remetemos, aqui, à perspectiva de leitura como *atribuição e/ou construção de sentido*.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionista de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – linguística, sociolinguística, psicolinguística, pragmática, análise do discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las como prática social. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21)

De acordo com Nascimento et al. (2011), na sociedade atual, o espaço dado aos recursos imagéticos e visuais expandiu-se de maneira considerável. A construção textual, hoje, não concede primazia apenas à modalidade escrita da linguagem. Pelo contrário, inúmeros recursos visuais e imagéticos podem ser empregados. O propósito disso, na maior parte dos casos, é sumarizar uma dada mensagem a partir da linguagem visual. Em outros casos, é carrear determinados efeitos de sen-

tido. Para tal, a escolha da letra (fonte), a cor, o formato e a forma, além de como tudo isso vai ser materializado no papel serão fatores de suma importância. Isso está em consonância com Dionísio (2011) e Silva (2014a).

Na fala de Moraes (2007), os postulados da lingüísticos têm abrolhado a superação da limitação do uso de palavras e frases na composição textual. Palavras e frases não são os únicos elementos que podem ser mobilizados na construção textual. Em um contexto paradigmático marcado por uma noção de texto diretamente atrelada à supremacia das palavras e das frases, os estudos da lingüística vão carrear a efetivação de um novo conceito de texto. Tal conceito não vai abarcar apenas a escrita (letras, sílabas, palavras e frases), mas vai abranger/englobar múltiplos elementos e semioses. Entre tais elementos, destacamos, aqui, a imagem. Ora, a imagem passará a fazer parte do conjunto de elementos aptos a compor um texto.

No dizer de Moraes e Dionísio (2009), a propalação tecnológica tem suscitado novos formatos de construção da informação. A construção do fluxo informacional – antes realizada somente por letras, palavras e estruturas frasais – passa a contar agora com novos elementos provenientes do campo visual. Referimo-nos, aqui, à imagem. O fato é que a composição textual, agora, deixa de primar somente pela linguagem escrita, englobando, desse modo, múltiplas e diversificadas semioses. Em outras palavras, o texto deixa de ser unicamente verbal, podendo ser composto por uma multiplicidade de elementos proveniente do campo visual. O texto, agora, é algo *multimodal*, visto que consiste no corolário da mobilização de elementos de natureza diferenciada. Isso vai ao encontro de Luna (2002), Silva (2014a) e Silva (2014b).

Segundo Gasparetto Sé (2008),

os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas lingüísticas, a composição da linguagem

verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. (SÉ, 2008, p. 1)

Dentro dessa perspectiva, os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc.

Os aportes teóricos de Dionísio (2005) postulam a definição de textos multimodais como construtos textuais marcados linguisticamente por duas formas de representação diferenciadas. É necessário dizermos que essa posição não diz respeito apenas aos gêneros textuais escritos e impressos, mas também abarca os gêneros orais. Nessa conjectura, as duas formas de representação postuladas pela referida autora abrangem não só as modalidades escrita e visual da linguagem, como também englobam outras modalidades, tais como: a linguagem oral (falada), a linguagem gestual etc. Como a própria autora diz, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Isso vai ao encontro de Dionísio (2011) e Silva (2014a).

Dentro desse contexto, situa-se um amplo contingente de gêneros textuais, como é o caso dos “anúncios, dos cartuns, das charges, das histórias em quadrinhos, das propagandas, das tirinhas etc.”. Estes são os exemplos mais estudados e pesquisados, quanto à multimodalidade discursiva. No entanto, nos dias de hoje, todos os gêneros textuais materializam aspectos e elementos multimodais. Diante dessa acepção, defendemos, aqui, que os gêneros textuais não são materializados, por intermédio de uma perspectiva monomodal, conforme postulam Nascimento et al. (2011).

O fato é que, hoje, com a propalação dos aparatos tecnológicos e informáticos, a construção textual tem adquirido novos formatos e moldes, o que tem deflagrado novas formas de ler e de compreender textos. Neste trabalho, colocamos em discussão o conceito de textos multimodais, buscando refletir como esses textos deflagram um novo formato de leitura aliçado em elementos que transcendem os signos alfabéticos. Decorrente disso, analisamos textos publicados pela *Comunidade Humor Inteligente (Facebook)*, em repúdio às agressões aos professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O propósito, aqui, é verificar quais marcas e traços multimodais fazem-se presentes em tais textos.

2. *Pedagogia da leitura: alterações e modificações em debate*

O conceito de leitura esteve, por muito tempo, diretamente relacionado a saberes de cunho linguístico, mais especificamente, gramatiqueros – ortográficos, morfológicos, sintáticos, vocabulares etc. Ou seja, no campo educacional, o trabalho pedagógico com essa competência linguística voltava-se apenas para uma perspectiva linguística – letras, sílabas, palavras e frases. Isso erradicava todas as dimensões, que refletem o ato da leitura, destacando-se, acima de tudo, a dimensão cognitiva. O conceito de leitura era, então, ancorado em uma perspectiva linguística e excludente.

Santos (2002a) postula que a leitura era concebida como uma prática mecânica diretamente atrelada à *reprodução*, seja visual e/ou sonora. Nessa mesma direção, as postulações de Avelar (2001) demonstram o fato de a escolarização do leitor ter como foco uma perspectiva de decifração e de repetição. Com base na fala dessa autora, o ensino dessa competência linguística estava ancorado em automatismos, recorrendo, para

isso, a “práticas mecânicas de captação e de devolução de informações” explícitas no texto. (AVELAR, 2001)

Segundo Albuquerque (2006), a década de 1980 ficou marcada estoicamente pela produção de pressupostos teóricos tangentes à pedagogia da leitura. Nesse contexto paradigmático, a filosofia, a pedagogia, a psicologia, a sociologia e, em especial, a linguística vão propalar de maneira considerável um contingente de arcabouços, em prol dessa ferramenta linguística. Isso vai ao encontro dos referenciais teóricos de Santos (2002b).

Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas. Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem (ALBUQUERQUE et al, 2008, p. 1).

Os referenciais teóricos construídos por esses postulados viabilizam a promoção de uma nova noção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista. A leitura, vista sob essa perspectiva sociointeracional, assume a noção de *prática de elaboração e/ou produção de sentido*, como suscitam múltiplos e diversificados autores da linguística aplicada – Kleiman (1989), Silva (2014a; 2014c), Silva (2013), Silva e Luna (2013) e Silva et al. (2012) –, da linguística de texto – Koch e Elias (2006) –, da pedagogia – Albuquerque (2006) e Barbosa e Souza (2006) –, da psicologia cognitiva – Ferreira e Dias (2004; 2005) etc. O fato é que toda essa propalação de teorias

em prol dessa habilidade linguística vai ensejar a promoção de novos fazeres pedagógicos.

A leitura, hoje, é percebida como uma ferramenta linguística, por meio da qual o leitor faz uso de uma gama de rituais textual-discursivos e cognitivos (ROJO, 2004). Nessa mesma direção, Koch & Elias (2006), nas suas postulações, defendem uma concepção de leitura enquanto “construção ou produção de sentido”. Ato este alicerçado na articulação/junção do autor e leitor, necessitando, para tal, da mediação do texto. No dizer das próprias autoras, “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 37).

Contudo, o ato da leitura não se limita a práticas cognitivas. A leitura é também uma prática social, por meio da qual o leitor faz uso de múltiplos saberes. Isso está em consonância com Maingueneau (2001). Esse autor tece considerações extremamente relevantes acerca dessa temática. Na ótica de Maingueneau (2001), durante o ato da compreensão de texto, o leitor faz uso de três competências de âmbitos distintos. São elas: a competência enciclopédica, a competência linguística e a competência genérica.

A primeira competência, a *enciclopédica* [ou também, conhecimento de mundo], está diretamente atrelada aos conhecimentos advindos do universo social e da realidade circundante. Essa competência abrange, então, as experiências provenientes da vida pessoal e das práticas sociais do sujeito. A segunda competência, a *linguística*, está diretamente relacionada aos conhecimentos linguísticos do leitor. Ela engloba os saberes concernentes à gramática normativa e ao vocabulário. A terceira competência, a *genérica*, está intimamente ligada aos conhecimentos relativos aos gêneros do discurso, tais como: objetivos/propósitos comunicativos, suportes textuais etc. Essa postura é corroborada por Koch & Elias (2006), que tam-

bém fazem menção a esses conhecimentos utilizados pelo leitor, a fim de produzir sentido perante o texto.

Tais discussões trazidas por esses autores foram bem sucedidamente abordadas por Kleiman (1989) muito anteriormente. Essa autora tece argumentos opinativos acerca de como o leitor faz uso de processos cognitivos diversificados, os quais pode ser não-planejados – como mencionado antes, *estratégias cognitivas* – e planejados – *estratégias metacognitivas*. Ora, o primeiro processo abrange todas as práticas mentais traçadas pelo leitor espontaneamente. A metacognição, por sua vez, é conceituada por Kleiman (1989) como a forma como o leitor efetua/promove reflexões sobre seus saberes. E, com isso, todas as reflexões traçadas por este acerca dos seus conhecimentos relativos à leitura refletem a dimensão metacognitiva. Na fala da própria autora, “a metacognição, isto é, reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças”.

Avelar (2001) postula que, em face da noção de leitura como atribuição/elaboração de sentido, ao leitor, é conferida a incumbência de *coautor*, erradicando, dessa maneira, a passividade advinda da concepção de leitura enquanto decifração e tradução da linguagem escrita. Para essa autora, a leitura transcende o código escrito, abarcando, desse modo, os saberes e as práticas cognitivas traçadas, por parte do leitor.

Essa nova perspectiva rompe com a “concepção de leitura enquanto decodificação de informações e mensagens”. Não se diz, aqui, que a decodificação não faz parte do ato da leitura, mas que a prática de ensino dessa ferramenta linguística não se limita mais ao processo decodificativo. Há, após este, outras práticas e estratégias traçadas pelo leitor. Sobre isso, pode-se mencionar a gama de práticas cognitivas e saberes traçados, por parte do leitor.

Perrusi (2006) promove uma bem sucedida abordagem das práticas cognitivas traçadas pelo sujeito durante o decorrer do ato da leitura. De início, a autora tece argumentos opinativos acerca da compreensão textual, defendendo que esta prática transcende o ato de juntar letras, palavras e frases, em uma perspectiva somatória. Além disso, a compreensão de textos é uma habilidade linguística, que transcende a *decodificação de conteúdos e informações*. Mas, afinal, o que é a compreensão textual. Esta, na abordagem de Perussi (2006), consiste nas práticas mentais de representação construídas pelo leitor face o texto. Todas as práticas mentais produzidas pelo leitor diante do texto são conceituadas pela autora como *estratégias de leitura*. Tais estratégias podem ser *cognitivas e metacognitivas*.

Diante disso, durante o decorrer do ato da leitura, uma gama de práticas é traçadas pela mente humana. Essas práticas mentais podem ocorrer de maneira rápida, automática, espontânea e não planejada. Isso recebe o nome de *práticas cognitivas de leitura*. Ora, mesmo inconscientemente o leitor pode executar, no momento da leitura, estratégias cognitivas, que o levem, posteriormente, a produzir sentido diante do texto. Tais práticas ocorrem inconscientemente durante a leitura. Por outro lado, as *práticas metacognitivas de leitura* ocorrem conscientemente, isto é, de forma não espontânea, sendo, assim, planejadas por parte do leitor. Como exemplos de práticas de ordem cognitiva e metacognitiva, pode-se mencionar: “a antecipação, a hipótese, a inferência, a paráfrase, a seleção, a síntese, a sumarização” etc.

3. *Textos multimodais: o que são?*

De acordo com Costa Val (2004), a propalação dos postulados da linguística e da semiótica instigou modificações na forma como o texto era concebido. De um conceito, veementemente, marcado pela linguagem verbal escrita, a noção de

texto passará a ter como marca o *sentido* e a *multiplicidade/variedade de formas da linguagem*. A referida autora defende que o texto, agora, vai assumir a condição de práticas linguísticas efetivadas por intermédio tanto da modalidade escrita da linguagem, como da fala. Em outras palavras, não existe apenas o texto escrito, mas também o texto falado e/ou oral.

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

Entretanto, os pressupostos teóricos da autora supracitada abrangem apenas a linguagem verbal – escrita e fala –, deixando de lado a linguagem não verbal e/ou visual, assim como o seu papel na composição textual. Os arcabouços teóricos de Luna (2002) também refletem acerca da alteração na maneira como o texto era definido. Tal autora postula uma concepção de texto enquanto práticas linguísticas efetuadas por intermédio da associação/ligação da diversidade de formas da linguagem (escrita, oral e visual). Todas essas modalidades da linguagem podem atuar conjuntamente, em prol da composição textual.

Esta última definição de texto suscitada por Luna (2002) é de suma relevância, uma vez que evidencia o papel da linguagem imagética e/ou visual na construção linguística do texto. Isto é, agora, não há apenas o texto escrito e falado, mas, sobretudo, há o texto visual ou imagético. Um texto que tem sua construção marcada pelo constante uso de ilustrações, co-

res, formas, formatos e tonalidades. Nessa modalidade textual, o enunciador materializa seu dizer mediante a mobilização de uma gama de elementos textual-discursivos, que refletem a dimensão visual.

Além do texto visual, há ainda outra modalidade textual – a multimodal – que passou a ser amplamente discutida, a partir dos anos 2000. Não estamos dizendo que o conceito de texto multimodal passou a existir em tal década. No entanto, os debates acadêmicos atinentes ao texto multimodal ampliaram consideravelmente na primeira metade dos anos 2000. Mas, afinal, o que é o texto multimodal?

Os referenciais teóricos de Dionísio (2005) definem os textos multimodais como documentos, que têm sua construção linguística materializada mediante a integração de duas maneiras de representação distintas. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos etc. Isso está em consonância com Dionísio (2011) e Silva (2014a).

Contudo, é preciso sinalizar, aqui, que essa condição de integração de dois modos distintos de representação suscitada pela autora supracitada acima não se reflete somente nos gêneros textuais escritos. Nessa perspectiva, a multimodalidade discursiva não se dá apenas na articulação de elementos verbais e semióticos. A multimodalidade reflete-se, portanto, também em gêneros textuais orais. A materialização dos textos multimodais é, dessa maneira, viabilizada mediante a união de distintas modalidades da linguagem ou como a Dionísio (2005) denomina “dois modos de representação”:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais por-

que, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Nascimento et al. (2011), em seus postulados, suscitam que todos os textos têm como marca linguística uma natureza multimodal e multissemiótica. Isso quer dizer que todo texto pode materializar elementos multimodais, sem recorrer, para isso, à junção da escrita alfabética e a imagem. Os autores postulam que, embora um dado texto seja predominantemente construído por meio da modalidade escrita da linguagem, ele materializa elementos multimodais e semióticos, como é o caso: da cor, da fonte, do tamanho das letras etc.

Vamos supor que, ao escrever um determinado texto, em determinado ponto, o autor altera a cor ou o tamanho da fonte. Ou, então, ele coloca um negrito, um itálico ou um sublinhado em uma determinada parte do texto. Essa modificação, ou melhor, esse destaque dado a essa parte do texto materializa a perspectiva multimodal e semiótica, visto que o autor fez uso da mescla da junção entre signos alfabéticos e recursos visuais. Essa junção acarretará um determinado efeito de sentido. Isso vai ao encontro dos pressupostos teóricos de Dionísio (2011).

Dessa forma, hoje, a composição textual é resultante da articulação entre a linguagem verbal e visual. Além da modalidade escrita da linguagem, uma vasta quantidade de elementos semióticos é mobilizada na construção do texto. Essa mescla entre a linguagem escrita e visual distancia cada vez mais os textos de uma noção frasal. O texto é, hoje, multimodal, como suscitam os referenciais teóricos de Nascimento et al. (2011).

4. Metodologia

Para realização deste trabalho, recorreremos ao uso de dois procedimentos metodológicos: (I) revisão de literatura; (II) análise de textos. Segundo Bento (2012), a revisão de literatura pode ser definida como o acesso a referenciais teóricos já construídos e publicados, no tocante à temática do trabalho em fase de elaboração. Nesse ato de apropriação de aportes teóricos atinentes a uma dada temática, o pesquisador pode consultar artigos científicos, capítulos de livros, dissertações de mestrado, ensaios, resenhas, teses de doutorado, resumos e trabalhos completos publicados em anais de eventos etc.

Nesse processo de apropriação de pressupostos teóricos, utilizamos autores do campo da *linguística aplicada*, que concedem primazia ao estudo do conceito de *multimodalidade discursiva* e sua materialização em gêneros textuais. Utilizamos autores do campo da *linguística aplicada*, da *linguística textual*, da *pedagogia* e da *psicologia cognitiva*, que focam na *perspectiva de leitura como sentido*, abordando, inclusive, as modificações no trabalho pedagógico do ensino dessa competência linguística.

Depois disso, realizamos a análise de textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook). No dia 29 de abril deste ano, um amplo contingente de pessoas – aproximadamente 20 mil pessoas – protestavam contra um pacote de ajustes fiscais formulado pelo governo do estado do Paraná. Tal pacote erradicava uma gama de direitos trabalhistas com o propósito de reduzir e minimizar gastos provenientes dos cofres públicos. Diante desse contexto situacional, uma vasta quantidade de policiais militares – aproximadamente dois mil – foram incumbidos de erradicar o referido protesto, recorrendo, para isso, a balas de borrachas, bombas de gás lacrimogêneo, cassetetes, *spray* de pimenta etc. Isso acarretou um saldo de mais de 200 (duzentas) pessoas feridas. Esse contexto carreteou uma ampla publicação de textos na internet. Tais textos

repudiavam a ação da polícia militar. Entre tais textos, escolhemos como *corpus* de análise 06 (seis) textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook). Nosso propósito é, portanto, verificar quais as marcas e traços multimodais que se fazem presentes nos textos publicados pela referida comunidade.

5. Resultados

Ambos os textos tecem críticas aos atos de violência da Polícia Militar do Estado do Paraná. Todos podem ser classificados enquanto textos multimodais, já que trazem consigo a mobilização de elementos verbais e não verbais. A compreensão textual, aqui, transcende a modalidade escrita da linguagem, abarcando, assim, a linguagem imagética e/ou visual. O que isso quer dizer? A compreensão textual não se dá apenas a partir de elementos alfabéticos, mas é viabilizada a partir de cores, formatos e expressões faciais das personagens expressas nas imagens. A junção desse contingente de elementos alfabéticos e visuais viabiliza a concretização da compreensão textual.

TEXTO 1



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

Na primeira imagem, a crítica às práticas de violência proferidas aos professores é realizada através da mescla de elementos alfabéticos e semióticos. Na parte superior do cartaz, aparece a mensagem: “*Um país que bate em seus educadores não tem futuro*”. Nessa parte, o que chama a atenção é o fato de a palavra “País” aparecer com cores distintas das demais letras. Tal palavra aparece com as cores da bandeira brasileira, o que remete a mensagem ao Brasil. Na parte inferior do cartaz, aparece a imagem do mapa do Brasil e, logo abaixo, aparece a imagem de pessoas com chapéus típicos de formaturas de cursos superiores. As expressões faciais das pessoas evidenciam aflição, medo e preocupação. Através da mobilização de todos esses elementos, o autor demonstra sua intenção comunicativa de criticar a postura de agressão e repressão contra os professores.

TEXTO 2



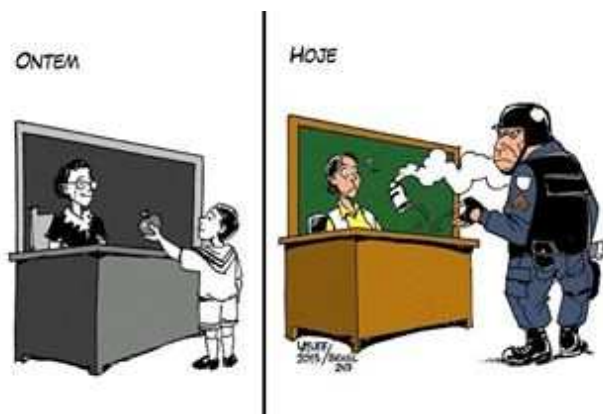
Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

Na segunda imagem, a construção da crítica aos atos de violência contra professores também se dá mediante a articulação entre a modalidade escrita e visual da linguagem. Na charge, aparece a imagem de uma bota típica dos fardamentos militares, o que remete à figura dos policiais. Sob a bota, apa-

rece a imagem de um braço, segurando um cartaz que traz à tona a seguinte mensagem: “*Pela valorização do professor*”. Isso remete à figura do professor e à pauta das suas reivindicações, bem como à violência e à repressão sofrida por este. Abaixo da bota do policial, aparece a imagem de uma poça de sangue, o que simboliza as práticas de violência traçadas contra os docentes. A cor vermelha (que remete ao sangue dos professores) é um dos elementos mais marcantes da charge em questão. O que reforça a repressão e a violência sofrida por estes, bem como evidencia o propósito comunicativo do autor no sentido de traçar uma crítica. Com a junção desses elementos verbais e semióticos, é construída a posição contraposta do autor da charge diante da posição da Polícia Militar do Paraná.

Na terceira imagem (veja abaixo), o posicionamento contrário à agressão dos professores ocorre por intermédios de uma comparação temporal. Na charge em foco, aparecem duas imagens. Uma remete ao passado. Outra ao presente, demonstrando práticas distintas de valorização e desvalorização do professor (respectivamente). A primeira imagem alude ao passado. Na parte superior da imagem, aparece a palavra “*Ontem*” e, logo abaixo, a imagem de um aluno dando uma maçã à professora. Ambas as personagens demonstram expressões faciais de felicidade. Com essa primeira imagem, o autor mostra como o docente, em um passado não muito distante, foi uma profissão valorizada. Um ponto que chama a atenção do leitor é o fato de a primeira imagem não possuir nenhuma cor (preto e branco), fazendo referência aos desenhos televisivos antigos e, ao mesmo tempo, fazendo referência ao passado.

TEXTO 3



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

A segunda imagem, por sua vez, remete ao presente. Na parte superior dela, aparece a palavra “*Hoje*” e, logo abaixo, aparece a imagem de um policial forte e fardado, jogando gás de pimenta em uma professora. Esta evidencia uma expressão facial de medo, enquanto o policial exterioriza uma expressão facial de raiva. A segunda imagem, em contraposição à anterior, aparece revestida de cores, fazendo referência ao presente. Isso mostra uma estratégia textual-discursiva do autor no sentido de contrapor as duas imagens distintas. Ou seja, a ausência de cores e o preenchimento de cores; a afetividade e a agressão ao docente; as expressões faciais de felicidade e de medo. Ao contrapor todos esses elementos em duas imagens, o autor demonstra as formas de tratamento dadas ao professor, em épocas distintas. Para chegar ao propósito comunicativo do autor da charge em criticar esses dois tratamentos distintos dado ao professor, é necessário atentar para todos os elementos expressos na superfície textual, sejam eles de natureza verbal ou não verbal.

TEXTO 4



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

A quarta imagem tece uma crítica à postura do governador do estado do Paraná – Beto Richa – diante do episódio da agressão a professores. Na parte superior da tirinha em questão, aparece a mensagem “*Dicionário ilustrado Beto Richa*”. Após isso, aparecem quatro quadrinhos com legendas e ilustrações. As palavras das legendas são termos que refletem a situação ocorrida no estado do Paraná, assim como o discurso do governador. Na parte superior do primeiro quadrinho, aparece a palavra “*Confronto*”. Logo abaixo, aparece a imagem de três policiais batendo com cassetetes em um professor deitado no chão e já dominado. No corpo do professor, aparece a cor

vermelha, remetendo, desse modo, ao sangue e à violência sofrida por esses profissionais durante o referido episódio.

Na parte superior do segundo quadrinho da tirinha, aparece a palavra “*Vândalo*”. Logo abaixo, aparece a imagem de um professor de matemática, desenhando figuras geométricas em um quadro. Na parte superior do terceiro quadrinho, aparece a palavra “*Democracia*”. Logo abaixo, aparece a imagem do gás de pimenta. Na parte superior do quarto quadrinho, aparece a palavra “*Ordem*”. Logo abaixo, aparece a imagem de uma professora ferida e ensanguentada, evidenciando uma expressão facial de tristeza. Ao compor a tirinha em tela, o autor lançou mão da articulação entre elementos verbais e visuais. As imagens presentes em cada quadrinho têm por objetivo contestar as palavras que aparecem na parte superior de cada quadrinho. Há, assim, contrariedade e oposição entre as legendas dos quadrinhos e as ilustrações presentes nestes. É através da integração desses elementos alfabéticos e visuais, que o autor demonstra sua pretensão comunicativa no sentido de criticar a postura do governador Beto Richa diante desse episódio.

A quinta imagem também constrói uma crítica ao posicionamento da Polícia Militar do Estado do Paraná, assim como do governador Beto Richa em face do episódio em foco. Na parte superior da charge, aparece a mensagem “*Modelo Pedagógico do Governo do Paraná*”. A frase faz uso da ironia com o propósito de remeter à postura tanto da polícia militar, como do governador. Nessa parte, um ponto que chama a atenção do leitor diz respeito ao fato de tal mensagem aparecer inserida dentro de uma faixa preta. Em geral, a cor preta é utilizada para expressar o luto. No entanto, ela também pode ser usada no sentido de simbolizar a dor, a opressão, a negação e o silêncio.

TEXTO 5



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

Mesmo sem saber se ela representa o luto diante desse ato bárbaro contra docentes ou se ela representa outra sensação (dor, opressão, negação ou silêncio), sabemos que a cor preta não está sendo empregada na charge em foco do nada. Nos textos multimodais, tanto a seleção das cores, quanto a ausência delas está vinculada à pretensão comunicativa do autor. Isto é, ao escolher uma determinada cor e empregá-la na composição do seu texto, o autor não faz isso por acaso. Pelo contrário, ele vincula a escolha das cores e de outros elementos, em prol de exteriorizar sua intenção de dizer.

Logo abaixo, aparece a imagem de um policial fardado com um cassetete na mão, batendo ferozmente em um professor. Nesse ponto, o que chama a atenção do leitor é a expressão facial de raiva e de fúria do policial. Aparece, na imagem, a imagem de um homem caído no chão e ferido, o que remete à figura do docente. No corpo desse homem, aparece o uso da cor vermelha no seu corpo e da cor roxa nos seus olhos. Isso remete aos ferimentos advindos das agressões. Aparece, ainda,

na imagem, a figura de um tucano, evidenciando uma expressão facial risonha e de felicidade. Tal figura remete ao PSDB, mais especificamente, à figura do governador Beto Richa. Este, apontado como autor intelectual dos atos de violência contra os docentes.

A charge em foco evidencia sua finalidade comunicativa de criticar o posicionamento da Polícia Militar e do governador Beto Richa. Para tal, o autor da charge promove a fusão do plano verbal e do plano visual. Com isso, para processar o referido texto, o leitor deverá fazer uso não somente das palavras e frases dispostas na superfície textual, mas deve olhar para os elementos visuais e semióticos materializados no gênero textual e questão.

TEXTO 6



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

A sexta e última imagem analisada também efetua uma crítica aos atos violentos e repressivos traçados pela polícia militar do estado do Paraná. A tirinha em questão traz dois quadrinhos. No primeiro quadrinho, aparece a imagem de um professor segurando um cartaz com a seguinte mensagem: “*Professores em greve*”. Após isso, chega outra docente, falando: “*Disfarça que a polícia tá vindo!*”. Ainda neste quadrinho, o que chama a atenção do leitor é a expressão facial de medo exteriorizada pela docente. No segundo quadrinho, aparece novamente a figura do professor do quadrinho anterior e

figura de um policial. Agora, porém, o docente segura outro cartaz que diz: “*Basta de Paulo Freire*”. As expressões faciais das personagens, mais uma vez, reforçam a crítica realizada pelo gênero textual. O policial exhibe um sorriso por conta da frase expressa no cartaz, enquanto o docente evidencia uma expressão facial de medo ocultada por um sorriso forçado. Mais uma vez, a construção do ponto de vista do autor e a materialização do seu propósito comunicativo se deram por meio da união de elementos verbais e semióticos dispostos na superfície textual. Isto é, o verbal e o visual agem de forma conjunta, dando subsídios para a efetivação da compreensão textual.

6. Algumas considerações finais

Com base nas leituras e nas análises aqui postas, podemos concluir que a adesão aos recursos multimodais na composição textual tem carreado a ampliação das potencialidades de produção e, acima de tudo, de compreensão textual. Ora, a compreensão do texto não é resultante apenas do texto verbal, mas abarca um grande leque de elementos semióticos. Isto é, o leitor dá sentido ao texto, tendo o respaldo não apenas de signos alfabéticos, mas de elementos imagéticos e visuais. A escrita não está mais desvinculada e separada da imagem. Pelo contrário, ambas estão atreladas. Uma articulada com a outra. Essa mescla de registros da linguagem (verbal e visual) faz com que o texto se torne multimodal ou multissemiótico.

Diante do texto multimodal, emerge uma nova forma de ler. Em outras palavras, a produção de sentido do leitor perante o texto passa por um processo de transformação, o que instiga um novo formato de leitura. Os elementos alfabéticos típicos da leitura mais convencional (letras, sílabas, palavras e letras) não são os únicos fatores que darão subsídios ao leitor para compreender um determinado texto. O emprego de um determinado tipo de letra (fonte), tamanho, forma ou formato, a

escolha de uma dada cor etc. Remetemo-nos a todos esses elementos vindos da linguagem imagética e visual, o que abre uma nova forma de ler. Isso não significa dispensar os elementos alfabéticos, mas levar em conta o plano imagético e visual. Com essa nova forma de ler, a discursividade dos elementos semióticos alcança um papel de essencial relevância no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf. Acesso em: 13-06-2015.

AVELAR, R. D. C. Parâmetros curriculares nacionais: implicações entre concepções de linguagem e leitura. In: *Anais do 4º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CelSul*, Curitiba, 2001. Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm. Acesso em: 17-06-2015.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Acadêmica da*

Universidade da Madeira, n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em:
<<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>>
Acesso em: 21-06-2015.

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa*, UNESP – São Paulo, vol. 1, p. 113-124, 2004.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

_____. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, vol. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

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

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

SÉ, E. V. G. *Tecnologia*: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em:

<<http://www2.uol.com.br/vyaestelar/multimodal.htm>>. Acesso em: 11-06-2015.

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

<<http://www.revistaopedaleta.net/volumes/vol%204.2/TatianaLuna--Apluralidadedevozesemaulaseartigoscientificos.pdf>>. Acesso em: 06-02-2015.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, A. S. Pôster acadêmico: um evento multimodal. *Ao Pé da Letra* (UFPE), vol. 09, p. 1, 2007. Disponível em:

<<http://www.revistaopedaleta.net/volumes/vol%209/Vol9-Andrea-Moraes.pdf>>. Acesso em: 11-02-2015.

_____; DIONÍSIO, A. P. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: *Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE*, Recife, 2009. Disponível em:

<<http://www.contabeis.ufpe.br/propeq/images/conic/2009/anais%20%28E%29/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf>>. Acesso em: 11-02-2015.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 08-05-2015.

PERRUSI, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: *Anais do SEE: CENP*, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 20-06-2015.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, vol. 05, p. 29-34, 2002a. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95>>. Acesso em: 19-06-2014.

_____. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002b. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 19-06-2014.

SILVA, S. P. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, vol. n. 03, p. 77-101, 2014a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/3290>>. Acesso em: 09-02-2015.

_____. O texto visual, afinal, o que é? *Educação Pública*, 2014b. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0060.html>>. Acesso em: 09-02-2015.

_____. Atividades didáticas de leitura e compreensão de texto: o gênero contos de terror em foco. *Bem Legal*, vol. n.º 4, p. 114-124, 2014c. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-atual/atividades-didaticas-de-leitura-e-comprensao-de-texto-o-genero-contos-de-terror-em-foco>>. Acesso em: 06-06-2015.

_____. Concepções de linguagem e fazer docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. *Urutágua*, vol. n. 28, p. 39-53, 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/19487>>. Acesso em: 05-09-2014.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em:

<<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>. Acesso em: 03-09-2014.

SILVA, S. P. *et al.* Francisca Julia e a inserção da mulher no campo literário: um intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo. *Raído*, vol. 5, n. 10, p. 405-427, 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/download/1362/996>>. Acesso em: 08-09-2014.