



A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: PROPOSTA PARA O TRABALHO DE TEXTOS COM IMAGENS¹

Audria Albuquerque Leal

Um novo desafio para a escola

Com o avanço das novas tecnologias, a comunicação humana teve uma alteração significativa com a possibilidade de combinar vários tipos de linguagem nos textos. Agora é possível encontrar palavras, gestos, som, fotografias, entre outros, em um mesmo texto. A combinação desses diferentes modos semióticos na comunicação humana é o que podemos chamar de multimodalidade ou multissemiótico. Sem dúvida, “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal” (DIONISIO e VASCONCELOS 2013, p.19). Esta realidade traz novos questionamentos à educação. É o que afirmam Lebrun, Lacelle e Boutin (2012, p.01), ao constatarem que o aumento de suportes tecnológicos diversificados traz muitos desafios principalmente à escola.

1 O presente trabalho foi financiado por Fundo Social Europeu e Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2019 e do projeto SFRH/BPD/111234/2015.

De fato, podemos facilmente constatar que os alunos convivem cada vez mais com textos multimodais ou multissemióticos, nos quais se observa a presença de imagens e palavras, criando sentidos a partir da interação.

Ciente desta mudança na comunicação humana, os documentos oficiais que regem os princípios pelos quais a educação é construída trazem a recomendação de incorporar os textos multimodais para o ensino da leitura e escrita. A Base Nacional Curricular Comum (daqui para frente BNCC) (BRASIL, 2018, p. 478) traz a ideia que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) fazem com que os textos e discursos sejam produzidos de maneira híbrida e multissemiótica, trazendo na sua constituição diferentes sistemas de signos. De fato, há uma alteração no modo de organizar os elementos que compõem um texto, influenciando, inclusive, a forma como esse vai ser recebido socialmente. Por esse motivo, é essencial considerar a multimodalidade no ensino do português. Assim, a BNCC introduz o termo semiótico ao lado da análise linguística. Essa decisão remete a dois pontos centrais. A primeira é o reconhecimento que a língua é um sistema semiótico. A segunda é que a língua (sistema semiótico linguístico) interage com outros sistemas semióticos no ato comunicativo. Como consequência, espera-se desenvolver as competências comunicativas que envolvem textos multissemióticos. É o que propõe a quarta diretriz ao estabelecer como um dos objetivos o “4 - Utilizar linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital...” (BRASIL, 2018, p.09) para o desenvolvimento das chamadas “Competências Gerais da Educação Básica”.

Desse modo, a própria BNCC reconhece que é imprescindível ter conhecimento sobre as diversas formas de linguagem, promulgando um trabalho escolar em que diferentes linguagens sejam utilizadas pelo aluno na sua vida social. Assim sendo, surge um desafio para as escolas e, particularmente,

para os professores: o ensino de leitura e produção de gêneros que incorporam o visual. Não há dúvida que a mudança da perspectiva monomodal para o multimodal é relativamente recente, o que traz novos questionamentos sobre a língua em uso e o desenvolvimento de um letramento pleno. É sabido que a prática pedagógica procura atender as necessidades reais do aluno na sua atuação em sociedade. É por isso que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 52) defende a criação de oportunidades para que o aluno possa “experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos”. Com esse posicionamento, torna-se premente a busca por articular propostas didáticas que vão ao encontro do desafio de ensinar textos com múltiplas linguagens.

A partir dessas considerações, procuraremos fazer uma reflexão sobre a importância do ensino-aprendizagem de gêneros como um caminho para o trabalho didático com textos multimodais. Para atingir este objetivo, este trabalho terá três momentos: no primeiro, procuraremos apresentar os aportes teóricos que norteiam as nossas reflexões; em um segundo momento, apresentaremos a nossa proposta para o ensino da leitura em textos multimodais; e, por fim, iremos mostrar a nossa proposta aplicada ao gênero Charge/ Cartoon.

A multimodalidade e letramento multimodal

A noção de multimodalidade refere-se a articulação de mais de um tipo de linguagem na ação comunicativa. Segundo Kress (2014), toda forma de comunicação é inevitavelmente multimodal. Ou seja, os textos que circulam na sociedade trazem mais de um modo semiótico, tais como a pontuação, fotografias, gráficos, tamanho da letra entre outros, que vai

confluir com a língua nas nossas ações comunicativas. Esse é o suporte teórico que sustenta os trabalhos com multimodalidade. E para completar essa ideia, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o visual não só participa como tem um papel essencial no funcionamento dos textos. Como consequência, esses dois autores elaboram em 1996 um quadro teórico e metodológico, chamado de *Gramática do Design Visual* (daqui para frente GDV), com o objetivo de analisar o funcionamento da multimodalidade nos textos. Desta forma, procuram compreender como se dá a construção de significados realizados pelos diferentes elementos visuais. Assim, Kress e van Leeuwen (1996; 2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1978), *interpessoal*, *ideacional* e *textual* da gramática sistêmico-funcional, e as aplicam às análises de textos, criando outras três (meta)funções que serão denominadas por eles de significados, são elas: a *representacional*, *interacional* e *composicional*. Dentro da GDV, os autores nomeiam o produtor e o leitor do texto de *participantes interativos*, e os diferentes elementos que participam dentro do texto (cotexto) de *participantes representados*. O quadro a seguir resume as três metafunções e os seus significados:

Figura 1: os tipos de significados na GDV

Representacional	Indica o que está sendo apresentado no texto em termos de representação e em quais circunstâncias.
Interativa	Procura analisar a interação entre os participantes (interativos e representados).
Composicional	Mostra a estrutura e os significados construídos a partir da organização textual.

Para Kress e van Leeuwen (1996; 2006), a relação entre o linguístico e o visual é determinada sobretudo pela cultura

na qual o texto é produzido. Assim, com o objetivo de estudar o multimodal e suas implicações, esses autores procuram analisar os diversos modos semióticos, procurando esclarecer como são construídos os significados sociais, históricos e ideológicos.

Além da busca pela análise de textos e sua relação com o visual, esses autores têm uma preocupação didática para o ensino da multimodalidade. Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997, p.264) colocam em evidência três caminhos para os estudos da multimodalidade. O primeiro, como já foi aqui dito, é a procura por compreender o papel dos diferentes modos semióticos na produção e interpretação dos textos. O segundo é entender quais características são específicas às culturas em que esses textos circulam. E o terceiro é gerar conhecimento que prepare o aluno/leitor para o trabalho com a multimodalidade. O termo *multiletramento* refere-se a este terceiro caminho, ou seja, à perspectiva didática da multimodalidade.

Segundo Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramento abrange duas noções principais. A primeira refere-se à pluralidade dos processos comunicacionais nas sociedades modernas. Essa noção está relacionada ao busca pelo desenvolvimento de um letramento cultural e social que habilita o indivíduo à vida em sociedade. A segunda noção está diretamente relacionada a noção de multimodalidade. Isto é, utiliza-se o termo *multiletramento* para fazer referência a multiplicidade de linguagens que integram os textos. Rojo e Moura (2012) explicam que, devido ao avanço tecnológico, a vida em sociedade exige novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Como consequência, se faz necessário desenvolver múltiplas competências. Assim, essas autoras procuram sensibilizar para uma didática com base em multitextos. É no seguimento dessa ideia que procuramos apresentar uma proposta do ensino da multimodalidade que contribua para

o desenvolvimento do letramento do aluno. Uma vez que há uma dupla noção ligada ao termo multiletramento, escolhemos utilizar o termo *Letramento Multimodal* com o objetivo de retirar a ambiguidade associada ao termo multiletramento. Seguimos então o posicionamento dos autores Bearne e Wolstencroft (2007) ao defenderem que ensinar sistematicamente multimodalidade às novas gerações, a partir de uma perspectiva crítica, possibilita que os alunos se desenvolvam como leitores e escritores conscientes e integrados no social.

Leitura e o seu ensino em textos multimodais

Para compreender o ensino de leitura em textos multimodais é importante saber a noção de leitura que dá o embasamento teórico para a leitura em multimodalidade. Koch (1997) esclarece que basicamente há três concepções de leitura que então associadas a três noções de língua. A primeira concepção prioriza o autor do texto no processo de leitura. É nesta primeira concepção que a língua é considerada como expressão do pensamento. Como consequência, o ensino da leitura será construído com o objetivo de ensinar o aluno a captar as ideias do autor, pouco ou não considerando a visão do leitor. A segunda trata a leitura como uma atividade de pura descodificação do código, restringindo a leitura apenas ao reconhecimento dos significados gerados pelo texto. É nessa segunda perspectiva que a língua é vista enquanto estrutura, tendo sua expressão máxima no código. A terceira concepção assume o processo de leitura através da relação autor-texto-leitor. Nesta concepção, a língua é tida como produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nessa conceitualização de leitura, a compreensão do texto é construída na relação entre os sujeitos participantes: o *produtor* e o *receptor* via *texto*. É exatamente nesta terceira concepção que a nossa

proposta de ensino de leitura se fundamenta. Acreditamos que o processo de ler é construir sentidos em interação com o mundo social. Segundo Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Assim, esse processo não é individual, mas coletiva. De facto, como bem defende Marcuschi (2008, p.229), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

No seguimento dessa mesma ideia, Bezerra (1999) afirma que dois aspectos estão envolvidos na compreensão de textos: um linguístico, que se utiliza de conhecimentos gramaticais e lexicais; e outro aspecto sociocognitivo. É nesse último aspecto que se engloba dois tipos de conhecimentos: o conhecimento nomeado como *conhecimento de mundo*, ou seja, aquele que é construído a partir das experiências e que é armazenado na memória. E o *conhecimento sócio-interacional*, ou seja, o saber sobre a interação na linguagem. É no aspecto sociocognitivo que se encontra as ferramentas para o entendimento da linguagem não verbal. Isto não exclui os aspectos linguísticos. Inclusive a compreensão do não verbal é sobretudo construído na relação entre os elementos linguísticos e o todo que compreende a linguagem verbal.

Outra perspectiva interessante que complementa as ideias anteriores é a de Miguel (2002). Para esse autor, a compreensão textual consiste, de uma forma global, em dois tipos de operações mentais: *reconhecer* e *construir*. A primeira operação consiste em *reconhecer* o sistema linguístico. A segunda se refere em *construir* as relações necessárias para a construção de proposições, isto é, aquilo que podemos chamar de “ideias”. No seguimento das ideias de Miguel, Leal (2011) amplia a perspectiva desse autor para uma dimensão textual. Isto é, Leal (2011) afirma que o leitor ao fazer o duplo processo de reconhecer e construir, ele faz não só com o sistema

linguístico mas também quando o leitor reconhece o gênero e depois constrói relações entre o sistema linguístico e outros sistemas semióticos.

Além da construção das relações, é importante considerar a trajetória da leitura para a compreensão do texto multimodal. Sobre a trajetória, a Del'Isola (2005, p. 68) afirma que “a construção do sentido durante a leitura toma várias trajetórias seguindo orientações que se alteram e se complementam”. Beguin-Verbrugge (2006, p.115) esclarece também que o processo interpretativo ocorre tanto de maneira ascendente como descendente. Essas duas perspectivas são particularmente aplicadas à leitura de textos multimodais/multissemióticos. O texto multimodal possibilita que se comece a leitura a partir dos elementos que atraem a atenção do leitor, como, por exemplo, os elementos que tenham um maior grau de saliência (tais como a cor ou tamanho da fonte).

Portanto, podemos afirmar que dois processos estão envolvidos na leitura do texto multimodal: as relações e a trajetória da leitura. É com base nessa ideia que Leal (2019) apresenta uma proposta para o ensino da leitura a partir do percurso interpretativo do leitor. Este percurso inclui não só a trajetória como também as relações entre os diferentes elementos textuais. Segundo Leal e Gonçalves (2020, p.51), “os textos com um certo grau de multimodalidade permitem estabelecer um percurso de leitura não linear que vai influenciar a interpretação do texto”. Assim, dentro do percurso de leitura, Leal (2019) destaca a relação entre o linguístico e as outras semioses. A partir disso, a interpretação passa por reconhecer os valores e as funções que as unidades verbais e não verbais assumem no texto, e as inter-relações que o verbal e o não verbal estabelecem.

A leitura do texto multimodal/multissemiótico: o gênero *charge/cartoon*

Como vimos na sessão anterior, para Leal (2019), o ensino da leitura deve incidir sobre dois movimentos fundamentais: reconhecer e construir. Segundo a autora, o movimento de reconhecer se refere ao reconhecimento do gênero, do seu suporte, atividade e do contexto geral (físico e social). Assim, no trabalho didático o aluno, ao primeiro contato com o texto, deverá, em primeiro lugar, reconhecer o gênero, a atividade associada e os contextos. O segundo movimento é o de construir relações entre os elementos do texto, o que inclui construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Para Leal e Gonçalves (2020, p.51), “esse processo orienta o aluno para que se perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual o(s) objetivo(s) do texto e seus processos para alcançar esse(s) objetivo(s)”.

A proposta de Leal (2019) para o ensino da leitura em textos multimodais assenta na perspectiva de ser o gênero uma ferramenta didática que propicia o desenvolvimento das competências de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). A autora vai buscar o aporte teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008), que defende o trabalho com gêneros como “instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (LEAL e SILVA-HARDMEYER, 2017, p.138). Ainda segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2017, p.138), o modelo didático do gênero “é uma ferramenta que possibilita a elaboração de diferentes atividades a serem trabalhadas com os alunos, privilegiando o desenvolvimento de capacidades languageiras (de ação, discursiva e linguístico-discursiva)”. Essa ferramenta é elaborada a partir de um modelo que abrange as características gerais de um determinado gênero escolhido para ser trabalhado em sala de aula.

Segundo Scheneuwly e Dolz (2004), esse modelo deve sempre ser adequado às necessidades dos alunos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Além dos movimentos de reconhecer e construir, Leal (2019) também defende que o ensino da multimodalidade deve ser fundamentado em 3 eixos principais: O primeiro eixo tem a função de identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Este eixo relaciona-se diretamente a produção ou identificação do conteúdo temático. O segundo procura identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto. E, por fim, o terceiro eixo é responsável por analisar a composicionalidade, a partir da identificação da organização geral do texto. Esses três eixos apresentam as características gerais dos textos multimodais, tanto a nível da linguagem verbal como a da não verbal, para que o gênero atenda a sua função comunicativa na sociedade.

Em suma, o ensino da leitura, tal como Leal (2019) afirma, deve procurar orientar o aluno com base no duplo processo de reconhecer e construir. É na junção desses dois processos que o aluno constrói inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Os processos orientam o aluno para que tenha a compreensão textual, conhecimentos dos propósitos comunicativos do produtor textual e quais as decisões e passos que o produtor escolheu com o objetivo de alcançar esse(s) propósito(s)

4.1 Pistas para o trabalho didático com texto multimodal/ multissemiótico *charge/cartoon* no ensino fundamental – Anos iniciais e finais

É sabido que a recomendação geral da BNCC é que o trabalho com gêneros contemple não só gêneros impressos, mas também multissemióticos e hipermidiáticos. Nesses gêneros também são esperados que se trabalhe os diversos processos,

ações e atividades envolvidos na sua atuação em sociedade. Desse modo, procurando ir ao encontro das diretrizes da BNCC, apresentamos um exemplo de gênero conhecido como multisemiótico: a charge/cartoon. Nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), esse gênero aparece nos documentos oficiais no Campo Artístico-Literário. Já nos anos finais, do 6º ao 9º, o *charge/cartoon* é encontrado no Campo Jornalístico-Midiático. Para exemplificar a nossa proposta, iremos incidir sobre o 5º ano.

Para Leal (2011, p.219), o *charge/cartoon* é um gênero que possui três características fundamentais para a sua atuação na sociedade: a imagem, o humor e temas sociais e políticos. Pode-se afirmar que o objetivo comunicativo do *cartoon* é efetuar comentários satíricos. Este objetivo é reforçado quando a sua publicação aparece dentro de cadernos de opinião ou ao lado dos editoriais. Ao agregar o humor a uma opinião, identificamos pelo menos duas atividades: a primeira é humorística enquanto a segunda está ligada ao exercício jornalístico. Os gêneros participam em sistemas de atividades (BAZERMANN, 2005), que vão ser refletidas nas funções dos seus elementos na organização interna dos textos.

Ainda com relação às características da *charge/cartoon*, a presença do não verbal é um dos elementos que caracteriza a sua identificação. O não verbal está presente não só na organização estrutural, mas também na construção discursiva e na construção da própria temática. Nesse gênero, a organização estrutural é construída a volta da imagem gráfica. Essa imagem pode ser caricaturas, uma sequência de imagens ou apenas uma, com balões ou apenas legendas. Além da imagem gráfica fazer com que seja reconhecido como tipicamente multimodal ou multisemiótico, também age como matriz que irá orientar a interpretação e a produção.

Apesar de a imagem ser o principal elemento identificador do gênero, é a parceria imagem mais língua que estabelece os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso. Essa

parceria entre o verbal e o não verbal incide em dois sentidos: co-textual e contextual. No sentido co-textual, o chargista/cartunista constrói uma certa “encenação” dentro do texto. De fato, essa encenação nos leva a observar a ação de linguagem produzida pelo autor: as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos e instituições) e sua inscrição espaço-temporal imediata. Na charge/cartoon, a relação contextual com a co-textual é muito próxima, pois a sua interpretação relaciona-se diretamente com os parâmetros do mundo real. Como resultado, o texto apresentará características linguísticas e não linguísticas que revelam uma relação de implicação do autor com o mundo do leitor.

Abaixo apresentaremos um exemplo de charge/cartoon. A partir deste exemplo, procuraremos apresentar uma proposta para o ensino de leitura, procurando contemplar tanto os anos iniciais quanto para os anos finais. Vejamos o exemplo abaixo:

Charge/Cartoon 1: Bandeira, *Jornal Diário de Notícias*, 28/01/2006



Nos anos iniciais, como já esclarecemos, a BNCC integra a charge/cartoon ao campo artístico-literário. Além disso, podemos afirmar que a charge/cartoon é conhecido como gênero autoral (MAINGUENEAU, 2005), cuja autoria pode ser reconhecida através da citação do nome antes de iniciar o texto ou ao lado do título, ou ainda se encontra indicado com uma assinatura no fim do texto. Para exemplificar a nossa proposta, iremos dar enfoque no eixo de Leitura, no desenvolvimento da Habilidade EF15LP01, de Língua Portuguesa, com ênfase no conhecimento da “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos”:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2018)

Para trabalhar o reconhecimento das condições e recepções de textos, é necessário identificar os elementos que fazem parte do contexto e que estão relacionadas ao funcionamento do gênero na sociedade. Assim, seguindo o modelo proposto por Leal (2019), o primeiro trabalho que o aluno deve fazer em sala de aula é reconhecer o gênero, a atividade, o suporte e os diferentes elementos que configuram o contexto de produção e recepção. Por conseguinte, para trabalhar com o charge/cartoon, é necessário familiarizar o aluno com o gênero em questão, reconhecendo o seu contexto e suas características gerais. O quadro a seguir procura sintetizar as perguntas que levam ao conhecimento dos aspectos que fazem parte do primeiro passo:

Quadro 1

Qual o nome do gênero / que nome é reconhecido na sociedade?	Charge/Cartoon
Qual o suporte/como foi publicado: em Papel? Digital?	Impresso em papel
Qual a atividade social / domínio discursivo?	Jornalístico/Midiático
Onde foi publicado?	Jornal Diário de Notícias - Portugal
Quando foi publicado? Tipo de publicação?	28 de janeiro de 2006, publicação diária
Há autores? Quais? Como é identificado?	Sim. Bandeira. Pelo nome ao lado do Título da série "Cravo e Ferradura"
Qual o papel social do produtor?	Chargista/ Cartunista
Qual o público-alvo?	Leitor do jornal "Diário de Notícias"
Qual o objetivo comunicativo?	Fazer comentário de temas sociais com humor

Ao identificar esses parâmetros, o aluno começa a perceber qual a função comunicativa desse gênero e como ele atua socialmente. O aluno também passa a compreender o efeito desses parâmetros na organização global do texto, tanto na estruturação textual quanto na construção do conteúdo temático. Assim, o aluno, quando faz um reconhecimento dos fatores que pertencem ao contexto, percebe que esses fatores intervêm na produção, circulação e interpretação dos textos.

Para os anos finais, a nossa proposta incide na Habilidade EF69LP05:

Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p.141)

No caso do nosso exemplo, a charge/cartoon é um gênero no qual o efeito de humor faz parte das suas características identificativas. Inclusive, a percepção do pensamento crítico só é possível ao identificar o efeito de humor materializado pela interação do linguístico com o visual. No caso da charge/cartoon, o efeito de humor está associado ao pensamento crítico do autor do texto. Isto que dizer que é pela construção do humor que o cartunista vai apresentar o seu ponto de vista. Neste exemplo, a intenção do cartunista é fazer uma crítica sobre a temática do aquecimento global. A cidade da Guarda fica no norte de Portugal e é conhecida pelo seu clima frio durante o Inverno. Ao fazer alusão ao aquecimento global, a personagem também faz uma crítica ao país, ou seja, há uma comparação entre o atraso em aquecer a cidade e o atraso no desenvolvimento do país.

O ponto de vista ou a visão de mundo do autor é construído no texto. O trabalho em sala de aula deve direcionar o aluno para que ele saiba qual é o ponto de vista apresentado. Além disso, é essencial perceber como esse ponto de vista é construído no texto, quais estratégias utilizadas e em que contexto. Na nossa proposta, iremos apresentar questionamentos que ajudam a direcionar o aluno para uma plena compreensão do texto.

Um dos passos importantes é a construção das relações dentro do texto. Essas relações incidem em cinco pontos: linguístico, representacional, temático, interpessoal e inferencial. No caso do cartoon/charge que trazemos como exemplo, e sabendo que estamos procurando trabalhar a habilidade EF69LP05, escolhemos apresentar o efeito de humor e construção da crítica a partir da comparação entre o atraso da alteração climática e a o atraso no desenvolvimento económico do país. No quadro a seguir, apresentaremos uma série de perguntas que procura levar a construir relações na leitura do texto

Quadro 2:

Conteúdo Temático
Qual o tema?
Qual é a tese do texto?
Lembra outros textos?
Análise Linguística
Qual(is) o(s) tempo(s) verba(is) utilizado(s)?
Podemos identificar pronomes? Quais?
Há construção referencial? Qual?
Há vocabulário específico? Há alguma palavra que você não entende? Qual?
Nível enunciativo
Qual o posicionamento do autor?
Qual o seu posicionamento?
Há uso de citações?
Você concorda ou discorda do autor?
O que vê - Nível representacional da imagem
Há uma representação de ação?
A imagem representada é imóvel?
A imagem transmite que ideia?
A imagem representa personagens? Humanos? Característica humana?
Há símbolos? Infográficos? Hierarquias?
Construção de conexão com o que vê
A imagem olha para você?
Qual a direção do olhar?
Vê-se o corpo inteiro, metade ou apenas a face?
A imagem está de frente ou de lado?
A estruturação textual
Há elementos no centro ou nas laterais?
O que mais chama a atenção?
Há algum tipo de saliência: cor, tamanho da letra?
Os elementos estão juntos ou separados?

No caso da nossa charge/cartoon, é importante o aluno perceber que a construção do texto é feita com a disposição dos elementos visuais de modo polarizado, o que vai levar a que a leitura seja da esquerda para a direita. A sequência de imagens, que é semelhante a história em quadrinhos, constrói uma narrativa entre as duas senhoras. A imagem representa uma interação. O humor é construído com base nesta interação e na relação temática sobre o atraso: seja o atraso do aquecimento global e do desenvolvimento econômico. É importante deixar bem claro que as perguntas são elaboradas segundo o enfoque dado pelo conteúdo escolhido para trabalhar e também pela habilidade que se quer desenvolver.

Conclusão

O fato de que atualmente os textos trazem mais de um modo semiótico cria o desafio sobre o modo de ensinar a leitura e escrita destes textos. Se é certo que os documentos oficiais assinalam a necessidade de trabalho didático com textos multimodais/multissemióticos, também é certo que ainda falta difundir mais conhecimento que prepare o professor para o ensino da multimodalidade com vista a desenvolver uma leitura crítica.

Neste capítulo, procuramos apresentar uma proposta para o ensino da leitura em textos multimodais com enfoque no ensino a partir de gêneros textuais. Na nossa proposta, procuramos mostrar que a leitura em textos multimodais permite um percurso interpretativo não linear. Além disso, a compreensão destes textos ocorre a partir da interação entre o linguístico e as outras unidades semióticas. Por fim, é fundamental promover o desenvolvimento de uma leitura crítica, a partir de quatro pontos centrais: 1) compreensão de fatores contextuais; 2) a inter-relação entre os diversos elementos do

texto; 3) captação da ideia central do texto; e, por fim, 4) do posicionamento do leitor diante do texto

O desenvolvimento do pensamento crítico começa por desenvolver uma leitura crítica diante dos textos que circulam na sociedade. Desse modo, é possível transformar o humano a partir do seu aprendizado. Sem dúvida, o desenvolvimento começa pela tomada de consciência do lugar social onde cada um se encontra e como isso é refletido nos textos. É pela apropriação dos usos da linguagem que podemos difundir o conhecimento que modifica o ser humano, transformando, assim, a própria vida.

Referências

AEBY DAGHE, SALES CORDEIRO, G. WIRTHNER, M. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: T. Thévenaz-Christen. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 291-337

BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Angela P. Dionisio & Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortex, 2005.

BEZERRA, M. A. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: Wilson J. Leffa e Aracy E. Pereira, (org). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, pp 99-107.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em : <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRONCKART, J-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. In: *Texto!* Janvier, vol. XIII, 2008 <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

BRONCKART, J-P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC. 1999.

CADET, C; CHARLES, R & GALUS, J-L. *La communication par l’image*. 2^a ed France: Nathan, 2002.

DELL’ ISOLA, R. L. P. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. In: Mari, H; Walty, I & Versini, Z. (orgs.). *Ensaio sobre Leitura*. Belo Horizonte: PUC Minas. p. 68 - 97. 2005.

DIONÍSIO, A & VASCONCELOS, J. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. In: BUNZEN, C & MENDONÇA, M (orgs). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, p: 19-42. 2013.

FASTREZ & DE SMEDT. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: Lebrun, M; Lacelle, N; Boutin, J-F. *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l’école et hors de l’ école*. Québec: Presses de l’Université du Québec, p. 45 - 58. 2012.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

KERSCH, D. F; COSCARELLI, A. V. & CANI, J. B. *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes editores. 2016.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 1996.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R. & VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: Van Dijk (ed.). *Discourse as Structure and Process: Studies a Multidisciplinary Introduction*. Série Discours: Sage Publication, vol 1, pp: 257-291. 1997.

KOCH, I. (1997). O Texto e a Construção dos Sentidos. São Paulo: Contexto.

KRESS, G. Multimodality, Multimedia and Genre. In: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, pp: 106-121. 2003.

LEAL, A. *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. Comunicação apresentada no VI Encontro do Interacionismo Sóciodiscursivo, Porto Alegre, 02 a 05 de julho, 2019.

LEAL, A. A organização textual do género cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos. *Tese de Doutoramento em Linguística. Teoria do Texto*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>

LEAL, A. & GONÇAVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o Ensino da Leitura. In: *Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, nº 2, pp 36-68, maio-agosto. 2020.

LEAL, A & SILVA-HARDMEYER, C. M. O Modelo Didático do Género Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. In: *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. e-ISSN: 1982-2243. Pp. 137 - 153. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>

LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J-F. *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2012.

MAINGUENEAU, D. As Categorias de Análise do Discurso. *In: Actas do Seminário Internacional de Análise do discurso*. Lisboa: Hugin Editores, 2005, pp: 81-105.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola editorial. 2008.

MIGUEL, E. S. *Compreensão e Redação de textos: dificuldades e ajudas*. São Paulo: Artmed. 2002.

NORRIS, S. The Impact of Literacy-Based Schooling on Learning a Creative Practice: Modal Configurations, Practices and Discourses. *In: Multimodal Communication*. New De Gruyter, 2014; 3(2): 181-195.

RIBEIRO, A. E. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola. 2016.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ; J. Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. e org.) Rojo, R.; Cordeiro. G.S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.