



ISABELLA BACHA FERREIRA

**TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E NOVAS HABILIDADES DE
LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**LAVRAS-MG
2019**

ISABELLA BACHA FERREIRA

**TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E NOVAS HABILIDADES DE LEITURA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Ferreira, Isabella Bacha.

Textos multissemióticos e novas habilidades de leitura :
contribuições para a formação docente / Isabella Bacha Ferreira. -
2019.

92 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Multessemiose. 2. Habilidades de leitura. 3. Formação de
professores. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

ISABELLA BACHA FERREIRA

**TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E NOVAS HABILIDADES DE LEITURA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Aprovada em 28/02/2019.

Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA

Dr. Marco Antônio Villarta Neder - UFLA

Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira – UFLA

Dra. Aline Torres Sousa Carvalho - IFTM

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por permitir que eu vivesse uma experiência única e tão enriquecedora, que me permitiu sonhar e realizar. Agradeço por me amparar nos momentos de angústia e por seu meu melhor amigo e maior companhia durante esse tempo.

À Universidade Federal de Lavras, e ao programa de Pós-Graduação em Educação, por proporcionarem momentos de interação.

Agradeço à minha mãe, Mirna, por tamanha dedicação e esforço para que eu continuasse com meus estudos. Agradeço por ser quem me apoia, ampara e por sonhar comigo todos os dias. Agradeço, também, por não me deixar desistir, nem mesmo nos momentos de dúvidas e desespero. Ela, que é meu exemplo de luta e força de vontade.

Ao meu pai, Laércio, por me dar colo em momentos de angústia e por ser o motivo de risadas incansáveis quando eu precisei de momentos alegres. A ele, todo meu amor e gratidão por ser tão presente em minha vida.

À minha avó, Tuy, e à minha tia, Fanne, por todas as orações dedicadas a mim. Por tanta preocupação com meus estudos e por me transmitirem um amor tão puro e verdadeiro.

Ao meu irmão, Octávio, por ser o meu grande companheiro nessa vida. Aos meus irmãos, Giovani e Davi, por me proporcionarem momentos de alegria e descontração.

À professora Helena, por tanta paciência, dedicação e por me orientar. Agradeço a ela, pelos conhecimentos compartilhados e por se fonte de inspiração para que eu continue buscando ampliar os meus conhecimentos e, principalmente, por me fazer compreender que os enfrentamentos são importantes para o crescimento profissional e pessoal. Uma professora tão querida que, com certeza, deixará grandes marcas em minha vida.

Agradeço aos professores da banca, Mauricéia, Marco e Aline, por todos os apontamentos e contribuições para o melhor andamento deste trabalho.

À Jaciluz, agradeço por tamanha generosidade ao compartilhar comigo tantos conhecimentos e por contribuir grandemente para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, que acompanharam todos os momentos de alegria e de tristeza e que sempre compreenderam as ausências por motivos acadêmicos. Em especial, Fernanda e Priscila, que viveram comigo todos esses momentos. À Pâmila, que me proporcionou alegrias e que me trouxe Miguel, para mostrar um exemplo de fé e superação. Às meninas da República Desatino, que sempre me acolhem com o maior amor e cuidado. E agradeço, incansavelmente, Vítor e Bruno que se tornaram amigos que tanto amo ter por perto.

A todos os citados, minha eterna gratidão!

*“Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou
vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu
quero...”*

(Álvaro de Campos)

RESUMO

As novas configurações de práticas sociais ampliaram as propostas para o ensino de línguas, assim como imputaram novas demandas para o processo de formação docente. As interações decorrentes do uso das diferentes tecnologias têm exigido uma ressignificação dos modos de recepção, de circulação e de produção de textos, já que diferentes semioses são mobilizadas para os processos de produção de sentidos. Nessa direção é que se instaura a discussão aqui proposta. Assim, duas questões norteiam este estudo: 1) Considerando que o ensino de leitura é perspectivado no âmbito das habilidades, quais são os deslocamentos advindos da circulação cada vez mais recorrente de textos multissemióticos? 2) Quais são as demandas que essas novas configurações de textos em suas múltiplas linguagens trazem para a formação de professores de língua portuguesa? Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de matriz de habilidades para a leitura de textos multissemióticos, destinada a professores de Ensino Médio. Para desenvolver o trabalho, foram desenvolvidos dois tipos de pesquisa: uma pesquisa teórica, que fundamenta a discussão sobre o campo teórico em que esta pesquisa se insere, sobre as habilidades de leitura e sobre o ensino da leitura de textos multissemióticos. Foi realizada, também, uma proposta de atividades de leitura de textos multissemióticos, articulando cada proposição a uma habilidade, a partir de teorias estudadas. Dessa forma, os critérios escolhidos para análise se deram a partir da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). As atividades elaboradas mostraram-se eficazes no sentido de contemplar as diversas capacidades multissemióticas que foram basilares para análise.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Habilidades de leitura. Multissemiose. Formação de professores.

ABSTRACT

The new configurations of social practices expanded the proposals for language teaching, as well as imputed new demands for the teacher training process. The interactions resulting from the use of different technologies have required a re-signification of the modes of reception, circulation and production of texts, since different semioses are mobilized for the processes of sense production. In this direction, the discussion proposed here is established. Thus, two questions guide this study: 1) Considering that the teaching of reading is envisaged within the scope of skills, what are the displacements arising from the increasingly recurrent circulation of multisemiotic texts? 2) What are the demands that these new configurations of texts in their multiple languages bring to the training of teachers of Portuguese language? In this sense, the present work aims to present a proposal of a matrix of abilities for the reading of multisemiotic texts, destined to professors of High School. To develop the work, two types of research were developed: a theoretical research, which bases the discussion on the theoretical field in which this research is inserted, on the reading skills and on the teaching of the reading of multisemiotic texts. A proposal was also made for reading activities of multisemiotic texts, articulating each proposition to a skill, based on theories studied. Thus, the criteria chosen for analysis were derived from the proposal from the Visual Design Grammar (Kress and Van Leeuwen, 2006). The elaborated activities were effective in contemplating the several multisemiotic capacities that were basic for analysis.

KEY WORDS: Reading. Reading skills. Multisystemic. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	14
1 MULTIMODALIDADE: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA	14
CAPÍTULO 2	23
2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
2.1 Metafunção Representacional	25
2.2 Metafunção Interacional	32
2.3 Metafunção Composicional	38
2.4 A GDV: contribuições para o ensino de leitura	40
CAPÍTULO 3	44
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEITURA	44
3.1 Diferentes abordagens de leitura e formação de professores	44
3.1 Ensino de leitura de textos multissemióticos	47
CAPÍTULO 4	59
4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA	59
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
5.1 Gênero Meme	67
5.2 Gênero GIF	71
5.3 Gênero Videoanimação	76
5.4 Gênero Charge	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino da leitura em ambiente escolar estão sendo redimensionadas em função das demandas relacionadas aos multiletramentos, que exigem dos sujeitos-leitores diferentes capacidades para ler e interpretar, usar e produzir textos escritos, eletrônicos e ao vivo, constituídos de “meios semióticos diferentes, tendo em vista propósitos econômicos, sociais, políticos e cívicos diferenciados em contextos sócio e culturalmente diversos”. (ANSTEY; BULL, 2006, p. 41 *apud* DIAS, 2012, p. 866).

Nesse contexto, desenvolver capacidades/habilidades¹ de leitura que envolvem realidades digitais é fundamental no processo de formação de professores e para o processo de formação de leitores, uma vez que as tecnologias digitais de informação e comunicação atuam como transformadoras de realidades sociais. Desse modo, é necessário destacar que as tecnologias digitais não se circunscrevem ao uso de novos artefatos/ ferramentas de comunicação. Além da potencialidade para empoderar o cidadão para interagir de modo mais globalizado, por meio de múltiplas linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial, as tecnologias propiciam o acesso a diferentes tipos de informações. Nessa direção, novos tipos de letramento² são necessários, pois as práticas de linguagem, além de contemplar uma multiplicidade de recursos indiciadores de sentido, demandam uma posição crítica em relação aos textos lidos/ouvidos e produzidos.

Para Rojo (2008, p. 583-4), o surgimento e a ampliação significativa de acesso às tecnologias digitais da comunicação e informação (computadores pessoais, mas também celulares, TVs digitais, entre outras) implicaram, pelo menos, três mudanças, que assumem relevância na reflexão aqui proposta:

a) a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (CHARTIER, 1997; BEAUDOUIN, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades; b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, desenraizando as populações e desconstruindo identidades, e a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, pela quase instantaneidade dos transportes,

¹ Os termos capacidades e habilidades serão utilizadas neste trabalho como sinônimos.

² Essa questão será explorada mais adiante, ao longo do trabalho.

da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramentos; c) a multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (p. 583-4).

É nesse contexto dos multiletramentos que a presente proposta de pesquisa se insere. Assim, as questões que orientam o presente estudo são: 1) Que habilidades de leitura em sala de aula podem ser elencadas a partir das novas configurações dos processos de produção, de circulação e de recepção assumidas pelos textos multissemióticos? 2) Quais são as exigências que as interações mediadas por textos multissemióticos trazem para o processo de formação de professores de língua portuguesa? Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de matriz de habilidades para a leitura de textos multissemióticos, com vistas a servir de orientação didático-metodológica para professores de Ensino Médio, com vistas a propiciar uma discussão teórica e metodológica que possa contribuir para a formação docente.

Assim, este trabalho é constituído por uma compilação de conceitos básicos que fundamentam a discussão aqui empreendida, bem como um levantamento de pesquisas que articulam três pilares: as capacidades/habilidades de leitura, o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula e a formação de professores de língua portuguesa. Nesse sentido, os objetivos específicos propostos são: a) compilar estudos teóricos que versam sobre a leitura de textos multissemióticos e sobre as capacidades/habilidades de leitura relacionadas a gêneros, que apresentam em suas configurações, combinações de semioses; b) refletir sobre a relação entre multiletramentos, gêneros textuais/discursivos, participação social, formação reflexiva de leitores e formação reflexiva de professores, c) elaborar atividades de leitura de textos multissemióticos e apresentar uma análise dessas atividades sob a perspectiva de uma proposta de exploração das capacidades/habilidades multissemióticas para alunos do ensino médio, d) apresentar uma reflexão sobre o processo de formação de professores para o trabalho com textos multissemióticos.

Desse modo, este estudo assume relevância no sentido de disponibilizar uma proposta de reflexão sobre a leitura de textos multissemióticos, que apesar de integrarem o cotidiano social, ainda não recebem a devida atenção no contexto escolar. Para Kress e Van Leeuwen

(2006, p. 41), a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular”³, no entanto, na era de multimídia ela pode subitamente percebida novamente. (tradução da autora).

Complementando o exposto, Lemke (2010, p. 461-462) pontua que

Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias 'na' escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Nessa direção, a busca por metodologias de ensino que incidam sobre habilidades de leitura que possam efetivamente formar leitores/escritores proficientes, que saiba codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas), depreender as características do contexto de produção e recepção dos textos e, também, interpretar os modos semióticos constituintes dos diversos gêneros que circulam na sociedade da informação.

Além disso, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Apesar de estratégias de acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciaturas e dos vários programas de educação continuada, as deficiências de formação ainda são emergentes. Como alternativa, muitos agentes formadores postulam que a prática da leitura constitui um procedimento capaz de abrir espaço para o alcance de novos patamares de desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, não basta mobilizar os professores para a reflexão sobre o processo de ensino da leitura, é preciso garantir a discussão sobre a articulação entre leitura e usos sociais da linguagem, sobre as influências das tecnologias nos modos de ler e de produzir textos, sobre as (re)configurações dos textos que integram o cotidiano social dos alunos.

Na verdade, na formação inicial de professores, pode-se considerar que muitos cursos de licenciaturas possuem em sua matriz curricular uma disciplina relacionada à reflexão sobre

³ Yet the multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense. Today, in the age of 'multimedia', it can suddenly be perceived again. (texto original) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 41)

a leitura e seu ensino, mas o desenvolvimento de atividades pedagógicas comporta dimensões que transcendem tais orientações. No caso da formação docente para o trabalho com textos multimodais, a discussão se torna mais complexa, pois os recursos semióticos constitutivos dos textos imagéticos impõem novos modos de interagir com os textos, de se encaminhar as práticas leitoras, de se selecionar materiais didáticos, de envolver os sujeitos da aprendizagem e suas experiências com as múltiplas linguagens. Dito de outro modo, os modos de interação se inscrevem em um processo complexo e continuamente (re)construído a partir das experiências particulares e sociais dos aprendizes e demandam diferentes perspectivas teóricas para uma atuação docente solidamente fundamentada.

Nesse sentido, esta investigação se reveste de uma importância, pois visa a dinamizar a produção do conhecimento sobre a leitura em um contexto de ressignificações de práticas e de metodologias relacionadas ao trabalho com textos multissemióticos, já que, de acordo com Villardi (in CALAZANS, 1999), o ato de ensinar pressupõe o conhecimento por parte daquele que ensina. Assim, os professores somente poderão viabilizar a ampliação das capacidades/habilidades de linguagem de seus alunos se tiverem vivenciado esse tipo de experiência.

A proposta desta pesquisa se circunscreve no seguinte desenho metodológico: 1) pesquisa teórica: contextualização da base teórica que fundamenta a investigação, que deverá contemplar: a) Linguística Aplicada à formação de professores; b) Teorias que iluminam uma análise multissemiótica da leitura; c) Capacidades multissemióticas de leitura; d) Leitura de textos midiáticos; 2) análise de *corpus*: a) análise de propostas de leitura elaboradas pela própria pesquisadora, com vistas a uma exemplificação das possibilidades de exploração das habilidades das capacidades multissemióticas de leitura em textos midiáticos, b) análise e discussão dos dados coletados em busca de uma reflexão sobre o ensino da leitura sob a perspectiva dos multiletramentos e a formação de professores de língua portuguesa. A análise contemplará a análise de 4 (quatro) gêneros discursivos, a partir dos quais foram elaboradas questões de interpretação. A seleção dos gêneros foi feita com base no critério de circulação em suporte digital e ao fato de ser recorrentemente veiculado, além de as temáticas serem bastante discutidas na contemporaneidade. O plano de análise das atividades será organizado a partir da matriz de capacidades elaborada pela pesquisadora.

Espera-se que, a partir do aprofundamento teórico decorrente dos estudos a serem realizados para a consecução desta proposta e sua articulação com a prática pedagógica, seja possível propiciar uma reflexão sobre o ensino da leitura, visando a uma ressignificação do ato de ler, em que atribui primazia aos elementos verbais em detrimento dos recursos

imagético-sonoros-visuais, contribuindo, de maneira direta, para o processo de formação de professores.

Este trabalho está dividindo em duas partes. A primeira é um embasamento teórico a respeito das teorias e reflexões que norteiam o estudo aqui apresentado. Esse embasamento está organizado da seguinte maneira: 1) MULTIMODALIDADE: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA; 2) GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 2.1 Metafunção Representacional, 2.2 Metafunção Interacional, 2.3 Metafunção Composicional, 2.4 A GDV: contribuições para o ensino de leitura; 3) FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEITURA, 3.1 Diferentes abordagens de leitura e formação de professores, 3.2 Ensino de leitura de textos multissemióticos e 4) ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA. Após esse momento de reflexão, entendimento das teorias e embasamento acerca dos conceitos apresentado nessas teorias, o segundo momento do trabalho contempla a criação de uma proposta de matriz com capacidades multissemióticas relacionadas às metafunções da Gramática do Design Visual (GDV) e, também, em função das atividades elaboradas para cada gênero explorado. Desse modo, análise dos dados foi realizada a partir das capacidades desenvolvidas para essa pesquisa, e, em como as atividades também elaboradas são aproveitadas para essas capacidades.

CAPÍTULO I

1 MULTIMODALIDADE: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA

Os textos que circulam em contextos digitais podem apresentar vários recursos, que em diálogos entre si e com o contexto, indiciam sentidos e direcionam a interpretação. Nesse sentido, as palavras, os sons, as imagens, a diagramação, os movimentos, as cores, as expressões faciais/corporais, o olhar etc. não são escolhas aleatórias, uma vez que contribuem para o processo de produção de sentido. Pensando nesse contexto, este capítulo tem como foco a apresentação de alguns conceitos que são basilares para a compreensão dos multiletramentos e para o encaminhamento de um trabalho com a leitura em uma perspectiva multissemiótica. Parte-se do pressuposto de que um texto não é organizado apenas por meio da fala e da escrita, mas constituído também por meio de outros recursos semióticos, como imagens, cores, movimentos e sons, por exemplo.

Nessa direção, merecem destaque os conceitos de multiletramentos/novos letramentos. Esses novos textos/enunciados (de práticas diversas de múltiplos letramentos), nos quais há hibridismo de linguagem (multissemióticos) “convocam novos letramentos” (ROJO, 2013, p. 20) e, portanto, novas capacidades de leitura e escrita.

O conceito de multiletramentos surgiu, em 1996, a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo Nova Londres, GNL, que defende uma pedagogia dos multiletramentos.

Esses pesquisadores já apontavam para a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

A proposta de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos pode redimensionar o distanciamento entre os textos estudados na escola e os textos que circulam na realidade do aluno, ou seja, pode ser possível empreender projetos de ensino que abarquem questões

ligadas à cultura, aos usos críticos da linguagem, à funcionalidade de recursos tecnológicos, à percepção das diferentes semioses etc. Essa proposta pode viabilizar interações escolares mais articuladas à vida social e promover o diálogo entre culturas e vivências, viabilizando a leitura de textos compostos de várias linguagens (ou modos ou semioses) e que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2016, p. 19).

Nesse sentido, segundo Rojo (2016), os textos em um contexto dos multiletramentos têm características básicas:

- a) são interativos, colaborativos – tornam possível que o usuário (seja ele leitor ou produtor de texto) interaja em diversos níveis e com outros interlocutores, podendo, inclusive, participar da produção;
- b) transgridem as regras de controle de poder – apresentam circulação mais ampla, em tempos, em espaços e para públicos mais diversos.
- c) são mesclados, heterogêneos – misturam linguagens, modos, mídias e culturas.

Essas características se relacionam à multiplicidade de linguagens verbais e não-verbais envolvidas no processo de significação por parte dos sujeitos e a importância da “bagagem cultural” trazida pelos interlocutores contemporâneos para o processo de significação (ROJO, 2013). Assim, ao ler um texto nessas condições não basta ser um usuário funcional, que saiba realizar tarefas ligadas ao manuseio das ferramentas e artefatos, faz-se necessário utilizar estratégias para compreender as escolhas feitas pelo produtor/autor para uma proposição de sentidos para o texto produzido e para realizar críticas em relação aos textos produzidos/lidos/ouvidos.

Ao buscar compreender o contexto dos alunos enquanto sujeitos participantes da escola e da sociedade em geral, Rojo (2009) elenca três tipos de letramentos: múltiplos, multissemióticos e críticos. Os letramentos múltiplos relacionam-se aos aspectos culturais, em sua articulação local com o global, ou seja, significa aproximar saberes populares e saberes institucionalizados, deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (p.107). Os letramentos multissemióticos relacionam-se às demandas de organização e de funcionamento dos “textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (p. 107). Os letramentos críticos estão ligados às exigências relacionadas ao “trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não

pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. (p. 108) Esses tipos de letramentos permitem articular a multisssemiose/ multimodalidade das mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos sociais e a multiculturalidade advinda das diferentes culturas locais.

Por isso, o reconhecimento acerca da relevância de uma sistematização de encaminhamentos didáticos que contemplem o estudo de textos multimodais/multissemióticos parece ser unânime entre os autores que pesquisam sobre os multiletramentos, uma vez que a maioria dos alunos pertence à geração Z, ou seja, são considerados nativos digitais que têm se envolvido cada vez mais com os meios tecnológicos, principalmente com as redes sociais. Nesses espaços/suportes circulam gêneros discursivos variados e são estabelecidas várias interações em que se mobiliza uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativadas para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, em que confluem compreensão e produção de enunciados.

Articular as funções e características do texto multissemiótico com a questão do multiletramentos/novos letramentos é essencial para qualificar o tratamento dado aos gêneros discursivos no ambiente escolar. Ribeiro (2016, p.48) insere os letramentos “no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania”. A autora ressalta que os textos multissemióticos “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto”. (p. 48)

Nessa direção, para a ampliação das capacidades/habilidades relacionadas aos multiletramentos/novos letramentos é necessário evidenciar a questão da recepção crítica, dos contextos de circulação e as condições de produção dos diferentes gêneros discursivos, considerando o uso das múltiplas linguagens integradas para o processo de compreensão e produção de sentidos.

Assim, é relevante destacar também o contexto de produção, uma vez que uma situação de interação envolve vários aspectos: o tempo e lugar históricos em que os enunciados são produzidos, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação. Esses aspectos se articulam na produção de sentidos. Conforme aponta Rojo (2013a, p.12):

o funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis [...] (não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar) [...] O funcionamento de uma esfera também define

“maneiras específicas de dizer/enunciar”, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros do discurso.

E são justamente as características dos textos que circulam em ambientes digitais, em suas peculiaridades de interação entre sujeitos, de articulação de semioses, de tratamento das informações, dos projetos de dizer que devem ser objeto de estudo, com vistas a propiciar o aperfeiçoamento de habilidades que auxiliem os alunos a estabelecerem novos olhares aos processos de produção e compreensão de sentidos. O modo de interpretar um determinado texto está intrinsecamente articulado às situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo. Ler não se resume à decodificação. Uma interpretação adequada envolve não somente a percepção das semioses constitutivas dos textos, mas também uma análise cuidadosa da forma como essas semioses se apresentam e se articulam no/para o processo de produção de sentidos e como elas se organizam para a construção do projeto enunciativo e indiciam questões axiológicas, isto é, questões que são ligadas aos valores. Os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social. Como observa Faraco, “aquilo que Bakhtin chama de relações dialógicas não remete ao diálogo face a face (como muitos acreditam), mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas.” Desse modo, em um processo de interação, na perspectiva bakhtiniana, “não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias. (FARACO, 2005, p. 219)

Para Lima e Santos (2009, p. 43),

Na multimodalidade, a maioria dos textos atualmente envolve um complexo jogo entre textos escritos, imagens, cores e outros elementos gráficos e sonoros, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação e do contexto no qual esta se insere. O contexto torna-se, então, uma parte crucial do significado, sendo este constituído pela interface entre sua função complexa e o texto e imbricado com a função social e ideológica.

Complementando o exposto, Vieira e Ferreira (2017, p. 118) postulam que

no processo de leitura de textos multimodais, os recursos semióticos devem ser analisados e não meramente descritos. Imagens, cores, tipos de letras, diagramação, juntamente com informações ao texto verbal, são elementos importantes para a construção de uma coerência global para a leitura, carregam valores e isso exige habilidades leitoras específicas.

Dessa forma, afirma-se que não é suficiente que o ensino da leitura de textos multissemióticos fique circunscrito ao (re)conhecimento das linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. As escolhas que o autor/produzidor faz das linguagens que constituem o texto produzido e o modo como as articula, as explora, em que contexto de circulação do gênero, os perfis dos interlocutores e as potenciais apreciações que os diferentes sujeitos podem fazer desses textos são determinantes para a qualidade das interações mediadas pelos textos que circulam na escola e na sociedade em geral. Assim, propor situações de leitura de textos multissemióticos pressupõe não somente o reconhecimento das diferentes semioses, mas também o reconhecimento de que o processo de leitura é uma situação de interação, uma vez que “compreender é dialogar” (KESKE, 2016, p. 3). Essa questão é esclarecida por Bakhtin (1995, p. 131-132):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra.

É a partir dessa interação entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor que se efetiva a compreensão. Em se tratando de um texto multissemiótico, as semioses constitutivas desse texto afetam de modo peculiar os diferentes tipos de leitores, ocasionando réplicas diferenciadas. Gualberto (2013, p. 4) postula que a multimodalidade “constitui uma característica dos textos que se produz, isto é, o discurso, ao se materializar, é constituído por vários modos semióticos⁴, que causam implicações diversas”. O lugar ocupado pelo sujeito-leitor é um fator que pode favorecer ou dificultar a construção dos percursos interpretativos, uma vez que cada situação de leitura demanda habilidades diferenciadas, o que implica a questão dos multiletramentos. Segundo Boff (1997, p. 9),

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém

⁴ Gualberto considera que modo semiótico designa-se o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros” (GUALBERTO, 2013, p.34).

vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Diante do exposto, a compreensão do conceito de multiletramentos implica a adoção de uma perspectiva que emana de uma abordagem interacionista, uma vez que a produção, circulação e recepção dos textos/discursos implicam o outro, tanto no sentido de serem direcionados para um interlocutor, quanto de serem constituídos por esse outro. Na constituição dos textos/discursos, a interação dialógica ocorre por meio de recursos verbais (palavra, enunciado, produção de discursos), visuais (imagem, corpo, gestos, expressões faciais) e vocais (entonação, voz, pausas), que se realizam em um espaço-tempo, produzindo sentidos, que denotam representações, valores e ideologias.

Nesse contexto, faz-se necessário interpelar o conceito de multimodalidade, que diz respeito ao conjunto de recursos semióticos que constituem os textos e que evidenciam que a produção de sentidos extrapola a dimensão verbal. Kress e Van Leeuwen (2001) consideram que a multimodalidade constitui um campo de estudos que se ocupa da análise das formas de significação modernas, incluindo vários modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação⁵. Nessa mesma perspectiva, Jewitt (2013) explica a multimodalidade a partir das abrangências para além da comunicação verbal, incluindo os movimentos que produzem efeito para compreensão da interação. Assim, a autora discorre que a multimodalidade

descreve abordagens que compreendem a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam – imagem, gestos, olhar, postura, e assim por diante – e as relações entre elas⁶. (2013, p. 14).

⁵ Segundo Silva (2017, p. 17), apoiando-se em Kress (1997) e em Kress e van Leeuwen (2001), e esclarece a diferença entre representação e comunicação. A representação é aquilo que eu quero mostrar ou dizer, já a comunicação diz respeito ao modo como eu posso lhe dizer ou mostrar o que quero. Logo, a comunicação requer que a mensagem seja passível de ser entendida e a representação, que as formas de expressão escolhidas sejam as mais plausíveis de acordo com o significado que se deseja representar naquele contexto (KRESS, 1997). Contudo, a comunicação depende, como apontam Kress e van Leeuwen (2001), da comunidade interpretativa, pois se trata de “um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20). [...] Por sua vez, a interpretação é orientada pelo conhecimento linguístico, comunicativo, cultural, dentre outros, de cada interpretante.

⁶ Texto original: “describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which attend to the full range of comunicational forms people use - image, gesture, posture, - and the relationships between them”.

Aqui cabe esclarecer que a distinção entre multimodalidade e multissemiose nem sempre é feita entre os autores que investigam essa questão. Rojo e Barbosa (2015), por exemplo, atestam que o texto multimodal ou multissemiótico (termos tomados como sinônimos)

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108)

A mesma posição assume Dionísio (2011), que considera que os textos multimodais ou multissemióticos compõem-se de “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Dessa forma, não se pretende explorar a pertinência da assunção de um ou de outro conceito, mas de apresentar como esses conceitos são abordados pelos autores que pesquisam a questão aqui estudada. Para definir a multimodalidade, Pimenta e Maia (2014) consideram essencial que sejam considerados alguns conceitos basilares, a saber:

Conceitos	Caracterização
Modos semióticos	<ul style="list-style-type: none"> - formas de linguagem utilizadas pelo sujeito-autor para adequação da enunciação ao contexto da produção; - essas modalidades podem ser encontradas nas formas: oral, escrita e imagética.
Recursos semióticos	<ul style="list-style-type: none"> - são descritos como ações e artefatos que usamos para comunicar; - podem ser produzidos fisiologicamente- com nosso aparelho vocal; com os músculos que nós usamos para criar expressões faciais e gestos, etc.- ou por meio de tecnologias- com a caneta, tinta ou papel; com um hardware ou software; com tecidos, tesouras ou máquinas de costura, etc; - são, tradicionalmente, chamados de “signos”.⁷ (VAN LEEUWEN, 2005); - são baseados no interesse do autor-produtor, com uso de recursos sonoros e visuais que contemplam a produção de sentido de um texto, verbal ou não verbal, escrito ou falado, ou com imagens estáticas ou em movimento.
Discurso	<ul style="list-style-type: none"> - são constituídos por conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade e, portanto, são responsáveis pela manutenção ou pela

⁷ Texto original: as the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc. Traditionally they were called ‘signs’.

	<p>contestação de valores, crenças e ideologias associados às comunidades de prática a partir das quais são construídos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - são subjacentes às práticas sociais e podem ser materializados por meio de gêneros/textos. Nessa direção, é fundamental considerar que a construção dos discursos e a escolha dos signos estão relacionadas ao contexto social e à vontade discursiva, a partir dos quais o sujeito faz escolhas e orienta a interpretação. - relacionam-se às estruturas e instituições sociais, bem como aos papéis sociais que cada sujeito desempenha. (SANTOS, 2011).
Design	<ul style="list-style-type: none"> - pode ser caracterizado a partir das escolhas dos recursos semióticos utilizados na construção dos diferentes modos de um texto (KRESS, 2010); - compreende os modos como os recursos visuais e sonoros que compõem os textos (gestos, imagens, sons, etc.) estão organizados para o indiciamento de sentidos; - é a combinação de todos os modos semióticos utilizados e organizados, observando o hábito, a convenção, a tradição e a inovação, uma vez que são socialmente constituídos e somente poderão ser alterados numa interação social.
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> - diz respeito a uma política da escolha ou seja, às variadas formas de significação providas pelo sistema linguístico-semiótico e às possibilidades de uso por parte dos atores sociais de escolher formas que consideram mais aptas e plausíveis para a comunicação/interação. (SANTOS, 2013)
Estética	<ul style="list-style-type: none"> - trata-se das variadas formas relacionadas às escolhas e suas composições; - corresponde à política do estilo, ou seja, trata-se da constatação de que, a cada composição escolhida e articulada, cria-se uma harmonia diferente; - guarda relações de poder e de ideologia. (SANTOS, 2013)
Ética	<ul style="list-style-type: none"> - está relacionada à política do valor e da avaliação, isto é, àquilo que consideramos digno de destaque e importância quando produzimos significados, ponto do qual partimos e nos afiliamos de acordo com nossos juízos morais; - é uma espécie de substrato que rege a produção de significados. (SANTOS, 2013)

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos autores citados

A partir do exposto, percebe-se que os conceitos aqui abordados abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário atentar-se para a proposição de atividades que possam promover o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, incentivando-os a questionar, a analisar e contestar as informações explícitas e implícitas dos textos lidos. A leitura, nessa acepção, passa a ser concebida como atividade interacional entre aquele que o produz (que tem um projeto de dizer e que pretende agir sobre alguém) e aquele que o interpreta (co-autor, já que o texto para realizar sua função comunicativa depende do leitor que recupera/reconstrói o sentido do texto com o qual interage). É nesse contexto que o fenômeno dos multiletramentos pode ser abordado de modo mais profícuo, ou seja, considerando dimensões semióticas, linguísticas, estéticas, políticas, éticas, textuais-discursivas, culturais e os processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Partindo desse ponto de vista, faz-se importante discutir a Gramática do Design Visual como um campo teórico que possibilita a ampliação de estratégias de leitura em textos imagéticos, tendo em vista que os aspectos que constituem a teoria colaboram para uma compreensão de textos não verbais, estendendo-se para produção de sentidos a partir de conceitos sistematizados, porque apresenta categorias para que sejam realizados estudos sobre as múltiplas semioses constitutivas dos textos que circulam na sociedade da informação.

CAPÍTULO 2

2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como proposta apresentar um estudo acerca da Gramática do Design Visual (GDV) e discutir as possibilidades de ampliação nas estratégias didático-metodológicas no processo de leitura.

As práticas de leitura, tanto em espaços escolares, quanto em espaços sociais (para além da escola) têm instaurado demandas para os processos de produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos que circulam na contemporaneidade. A complexidade dos aspectos linguístico-semiótico-discursivos que são constitutivos dos textos e a tradição escolar que dá primazia ao texto verbal, mais notadamente, em sua modalidade escrita, têm desencadeado novos desafios para as práticas de ensino e para a formação de professores.

De acordo com Xavier (2009), as análises linguísticas têm apresentado limitações em função da pluralidade de recursos que compõem os textos, tais como: linguagem verbal, segregações, imagens, cores, divisões em páginas, todos são recursos possíveis e constitutivos da enunciação digital. Além dessa pluralidade, há um imbricamento de recursos semióticos (palavras, imagens, sons, cores, tipografias, movimentos, perspectivas, enquadramentos etc.), que participam dos processos de produção de sentidos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário buscar teorias que se ocupem dessa multimodalidade/multisssemiose. Entre essas teorias, merece destaque a Gramática do Design Visual (GDV), que tem suas bases epistemológicas assentadas na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta pelo pesquisador Halliday. Para o pesquisador, a língua possui uma função social, ou seja, é um sistema que influencia e é influenciada pelos usuários, em que o falante faz determinadas escolhas em detrimento de outras. Como contribuição, a GSF fornece um cabedal teórico importante para que se compreenda o como e o porquê se faz determinadas escolhas discursivas. Essa gramática estabelece três metafunções: ideacional, interpessoal e textual para fazer correlações entre forma e significado no âmbito de um contexto global do discurso. Na metafunção ideacional, o usuário da língua constrói a realidade em torno de si, ou seja, organiza e incorpora, na língua, sua experiência dos fenômenos do mundo real. Na metafunção interpessoal, um usuário da língua interage com os outros usuários fazendo escolhas relativas à modalidade, à linguagem e a elementos

constitutivos do evento da fala, expressando julgamentos e atitudes. Essa metafunção organiza e expressa o mundo interno e externo dos indivíduos. Na metafunção textual, a relação explicita-se na organização do texto, na função principal de organizar a linguagem como mensagem.

Considerando essas três metafunções, ou seja, a metafuncionalidade da linguagem, Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma perspectiva de análise sistemática dos elementos visuais dos textos multimodais, denominada por Gramática do Design Visual, que descreve a forma pela qual indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido. Nessa concepção, as regras são socialmente produzidas e mutáveis por meio da interação social. Essa abordagem ajuda a desmistificar uma percepção generalizada de imagens e composições visuais como meios de entretenimento desprovidos de significados ideológicos.

Os modos semióticos, constituintes da linguagem não verbal, podem ser analisados em suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. A LSF descreve como as palavras se combinam em orações, sentenças e textos. Análoga à LSF, a GSF descreve o modo como elementos representados nas imagens – pessoas, lugares e coisas – combinam-se em arranjos visuais de maior ou menor extensão e complexidade. A abordagem sistêmico-funcional pode “ser adequada para a análise sintática de qualquer sistema semiótico, inclusive a imagem, já que o que interessa à teoria sistêmico-funcional é o estudo da função, e não da forma” (SANTOS; SILVA, 2008).

Nessa direção, os autores criaram indicadores de análise, respectivamente, condizentes com as metafunções propostas por Halliday e Hasan (1989).

As metafunções descritas por Halliday e Mathiessen (2004) que compõem a GSF, passam por alterações de denominação quando situada na Gramática do Design Visual. Abaixo, um quadro que esquematiza as metafunções em ambas as teorias:

Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday)	Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen)
Ideacional	Representacional
Interpessoal	Interacional
Textual	Composicional

Fonte: Elaboração própria com base em Kress e van Leeuwen (2006)

Desse modo, os autores explicam as razões descritas acima, exercem funções de produção de sentido em textos imagéticos. Os sentidos são produzidos por meio da representação dos participantes, interação entre os participantes (texto, leitor, autor) e organização das ideias do texto. Essas metafunções serão explicadas detalhadamente nos tópicos que seguem, com vistas a elucidar as suas potencialidades para a compreensão dos modos de articulação e de apresentação das diferentes semioses nos textos estáticos (outdoors, banners, charge, memes, etc.) e em textos em movimentos (filmes, animações, GIF, entre outros).

2.1 Metafunção Representacional

A metafunção representacional parte do pressuposto de que as estruturas semióticas constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. O foco se direciona para a dimensão intra-imagem, ou seja, para os elementos retratados pela/na composição imagética. Para Silva (2017, p. 51), a representação “é um processo no qual a produção de um signo está relacionada às experiências passadas e à história cultural, social e psicológica de seu produtor, bem como ao seu contexto de produção (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)”. Nesse sentido, os modos semióticos estão intrinsecamente relacionados “ao interesse de quem produz a imagem, ou seja, de uma seleção de critérios considerados adequados para a representação daquele objeto num dado contexto.” (SILVA, 2017, p. 51), o que evidencia que os sentidos relacionam-se a aspectos políticos e sociais e sinalizam para a emergência de posições ideológicas. Essas questões ideológicas estão imbricadas nos diversos âmbitos dos processos de produção de textos multissemióticos.

Os processos que compõem a metafunção são caracterizados por duas estruturas: 1) estrutura narrativa e 2) estrutura conceitual. A estrutura narrativa é entendida como a realização de ação dos participantes do texto, enquanto a estrutura conceitual é compreendida por meio de atributos que são relacionados aos participantes e remete a uma ideia de ser. Essa estrutura é compreendida, então, como as ações que são retratadas na imagem. Nessa direção, Brito e Pimenta (2009, p.89) explicam que dentro das representações narrativas, “a ação é realizada pelo grupo verbal e os participantes pelo grupo nominal; no campo das imagens os vetores se encarregam do processo de ação e interação entre os participantes”. Em outras palavras, os vetores orientam a ação que compõe o texto, ou seja, indicam a ação que está presente na representação imagética.

As representações podem ser caracterizadas por dois tipos de processos: narrativos e conceituais. O tipo narrativo é percebido quando o participante está conectado por um vetor, ou seja, quando ele é representado como fazendo algo para alguém. Esse tipo pode se efetivar por meio de cinco processos:

a) **de ação** - por meio da qual descreve as representações do mundo real. Nesse processo, pode haver um ou mais participante. Quando há apenas um participante, esse processo é chamado de *não transacional* e o participante é o ator (ver figura 1: personagem-moça - ator). Quando há mais de um participante, a ação é *transacional*. O ator é aquele que realiza a ação, enquanto o objetivo é quem recebe a ação (ver figura 2: personagem-profissional da saúde – ator e personagem mulher – objetivo).



Figura 1: Processo de ação de natureza não transacional

Disponível em <http://www.spm.gov.br/area-imprensa/ultimas_noticias/2012/03/16-03-campanha-publicitaria-reforca-combate-a-violencia-contr-a-mulher-na-bahia-marco-mulher>. Acesso: 16. fev. 2018



Figura 2 : Processo de ação de natureza transacional

Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2017/05/apenas-27-5-do-publico-alvo-tomou-vacina-contr-a-gripe/apenas-27-5-do-publico-alvo-tomou-vacina-contr-a-gripe.jpg/view>>. Acesso: 16. fev. 2018

b) **de reação** – quando o vetor é formado a partir da direção do olhar do participante. Nesse caso, o participante é denominado de reator (figura 3 – pais) e o objeto ao qual o olhar é direcionado é classificado como fenômeno (figura 3 – bebê).



Figura 3: Processo de reação

Disponível em <<http://www.crn2.org.br/crn2/noticias/aleitamento-materno-e-destaque-em-iniciativas-promovidas-e-apoiadas-pelo-crn-2>> Acesso: 16. fev. 2018

c) **verbal e mental** – que diz respeito à ligação entre a fala e o processo mental. O processo mental é caracterizado por uma representação de “balão de pensamento”, que conecta dois participantes, aquele que sente/experienciador (no qual o vetor emana, no caso o personagem Garfield) e o fenômeno (verbal ou não verbal – texto no interior do balão. Ex: “O fato é que eu não tô nem aí”). Já o processo verbal é caracterizado por uma representação de “balão de diálogo”. Esse processo conecta dois participantes (um falante – o personagem John e uma elocução, texto no interior do balão. Ex: “Eu te conto todos os meus problemas, Garfield...”). (ver figura 4).



Figura 4: Processos verbal e mental

Disponível em < <https://www.acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-tira-garfield-9o-ano/>> Acesso: 16. fev. 2018

d) **de conversão** – explicado pela conversão de ator para meta e pode ser caracterizado pelo fato de os vetores indicarem processos cíclicos, ou seja, o participante ora é o ator (pratica a ação), ora é a meta (sofre a ação). Essa estrutura apresenta o participante (retransmissor), que é objetivo em relação a um participante, mas ator em relação a outro (no caso, a borboleta (figura 5). Essas imagens são mais comumente utilizadas para representar fenômenos naturais ou processos naturalizados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

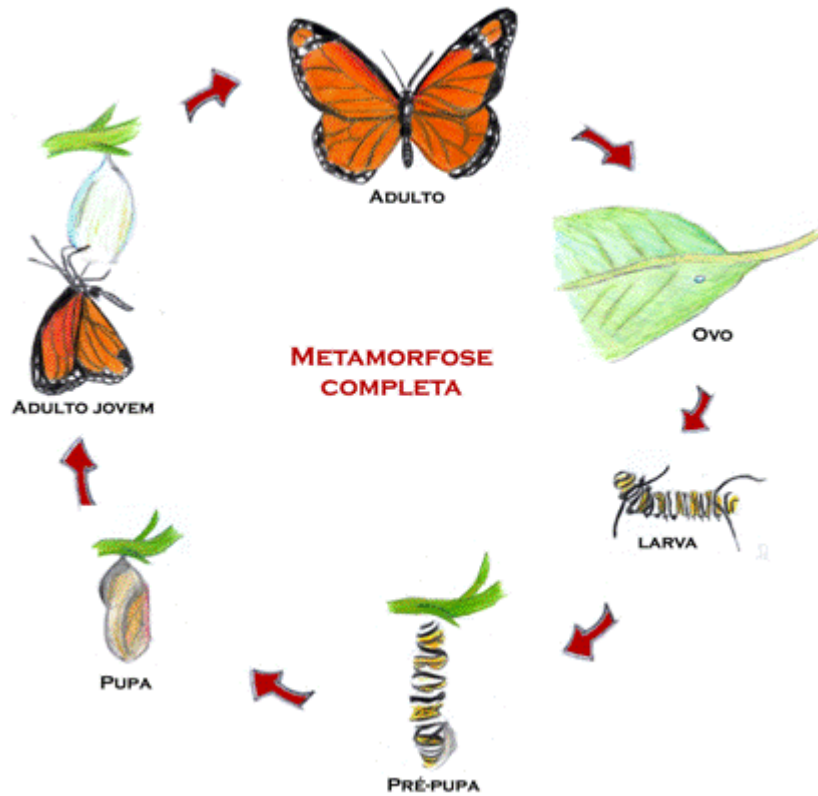


Figura 5: Processos de conversão

Disponível em: http://4.bp.blogspot.com/-dUVN90g12_o/Uv_Xuie2M0I/AAAAAAAAABA/bS_qa0GaFMg/s1600/ciclo_vida_borboleta.gif.

Acesso: 16. fev. 2018

e) **de simbolismo geométrico** – Nesse processo, não há participante representado, por isso o vetor aponta para fora da imagem indicando direções, como por exemplo: gráficos. (SANTOS, 2017) (figura 6)

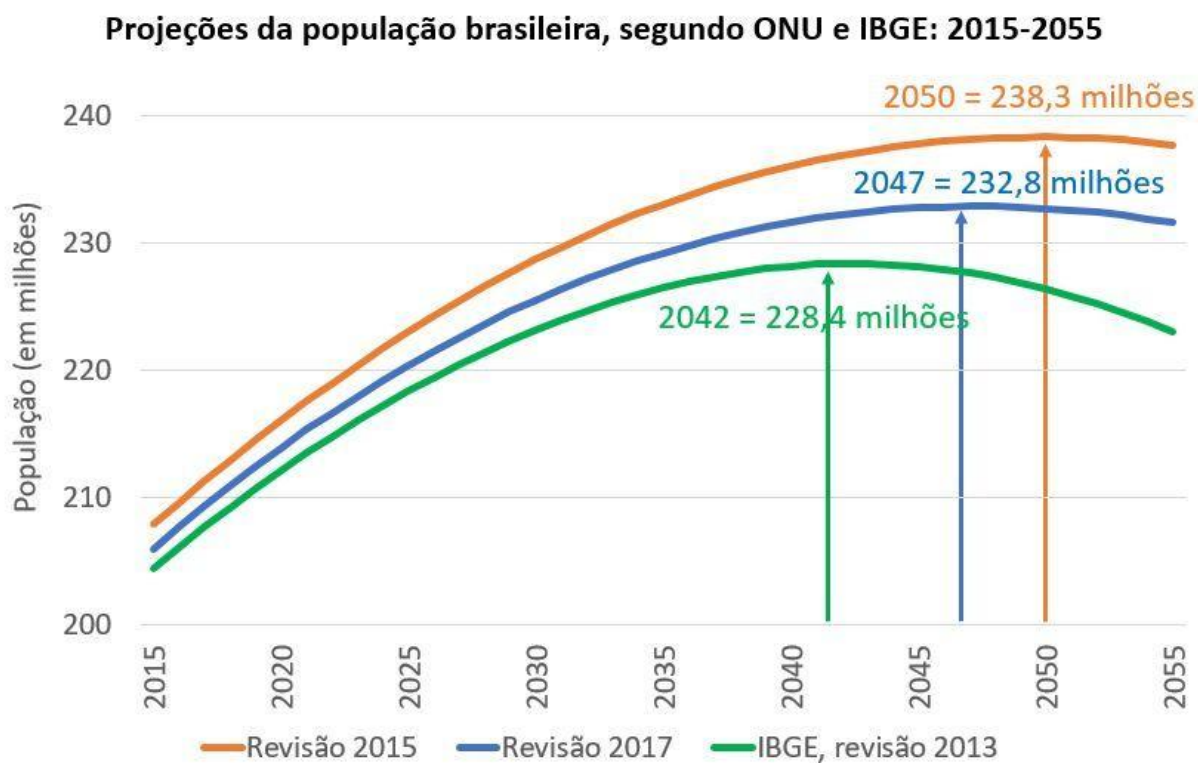


Figura 6: Processos de simbolismo geométrico

Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/wp-content/uploads/2017/06/20170623-170623a.jpg>. Acesso: 16 fev. 2018.

Já em relação ao segundo tipo de estrutura - estrutura conceitual, constituinte da metafunção representacional, Brito e Pimenta (2009) atestam a existência de “uma relação de taxonomia entre seus participantes”, ou seja, as estruturas apresentam uma categorização. Além disso, essas estruturas não representam uma ação e por isso não apresentam, mas apresentam categorias que orientam a produção de sentido da imagem. Nessa direção, Santos (2017) explica que as estruturas também são divididas pela maneira como ocorrem:

a) **Classificacionais** – quando os participantes são “subordinados uns aos outros pelo tema” de acordo como nível em que estão. A figura 7 evidencia vários níveis de classificação - os participantes podem estar um nível acima (superordenados – representada pelos alimentos do grupo “prefira”), no mesmo nível (participantes de um mesmo grupo de cada categoria) ou um nível abaixo (subordinados – representados pelos alimentos do grupo “evite”) de outro participante. Essa classificação pode ser realizada a partir da assimetria entre eles, ou pela orientação. No caso, há uma classificação dos alimentos que contribuem para o emagrecimento, em uma escala que revela a contribuição das diferentes categorias presentes na imagem.



Figura 7: Processos classificacionais
 Disponível em: <<https://www.emagrecendo.blog/wp-content/uploads/2018/02/emagrecer-dieta-696x302.png>>. Acesso fev. 2018.

b) **Analíticos** - quando os participantes portadores (o todo) possuem atributos (as partes) específicos, incluindo mapas, gráficos e diagramas. (figura 8)

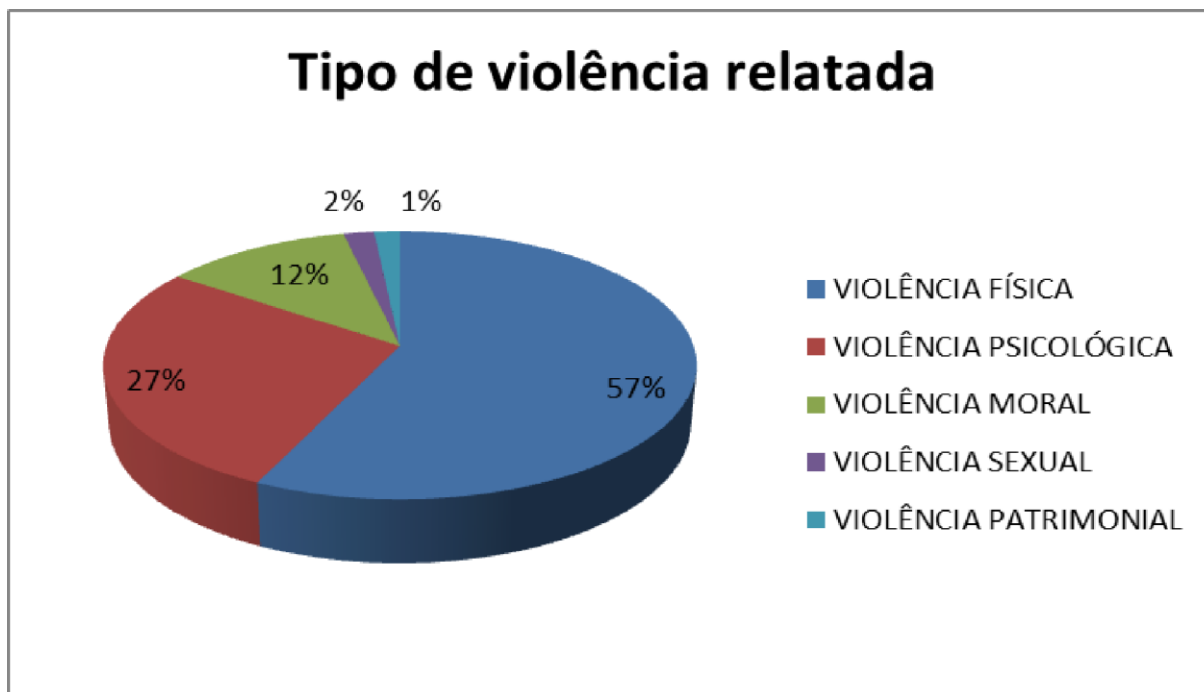


Figura 8: Processos analíticos
 Disponível em: <<https://i.pinimg.com/originals/d6/b4/ee/d6b4eed58bd0fd4c737680318662d870.png>>. Acesso fev. 2018.

c) **Simbólicos** – dizem respeito aos modos de representação s3gnica do participante, ao que ele significa ou 3. Pode haver mais de um participante. Assim, esse processo refere-se ao modo como a identidade 3 construída. Tem-se, ent3o, dois casos: a) sugestiva: quando se tem um participante, denominado de portador, que conta com manipula3o dos recursos

semióticos (saliência, tamanho, plano, luz, cores etc.); b) atributiva: quando se tem mais participantes. Assim, o participante que tem a sua identidade construída na/pela imagem é chamado de portador e o participante que representa ou ajuda no processo de construção da identidade do portador é chamado de atributo simbólico. No caso ilustrado (figura 9), tem-se uma ocorrência atributiva, pois se tem a mulher (portador) e a mão do homem que sugere a figura do agressor (atributo simbólico). Evidencia-se, ainda, a presença da cor preta (sugere um ambiente de sofrimento) e o plano fechado (destaque para o rosto da mulher).

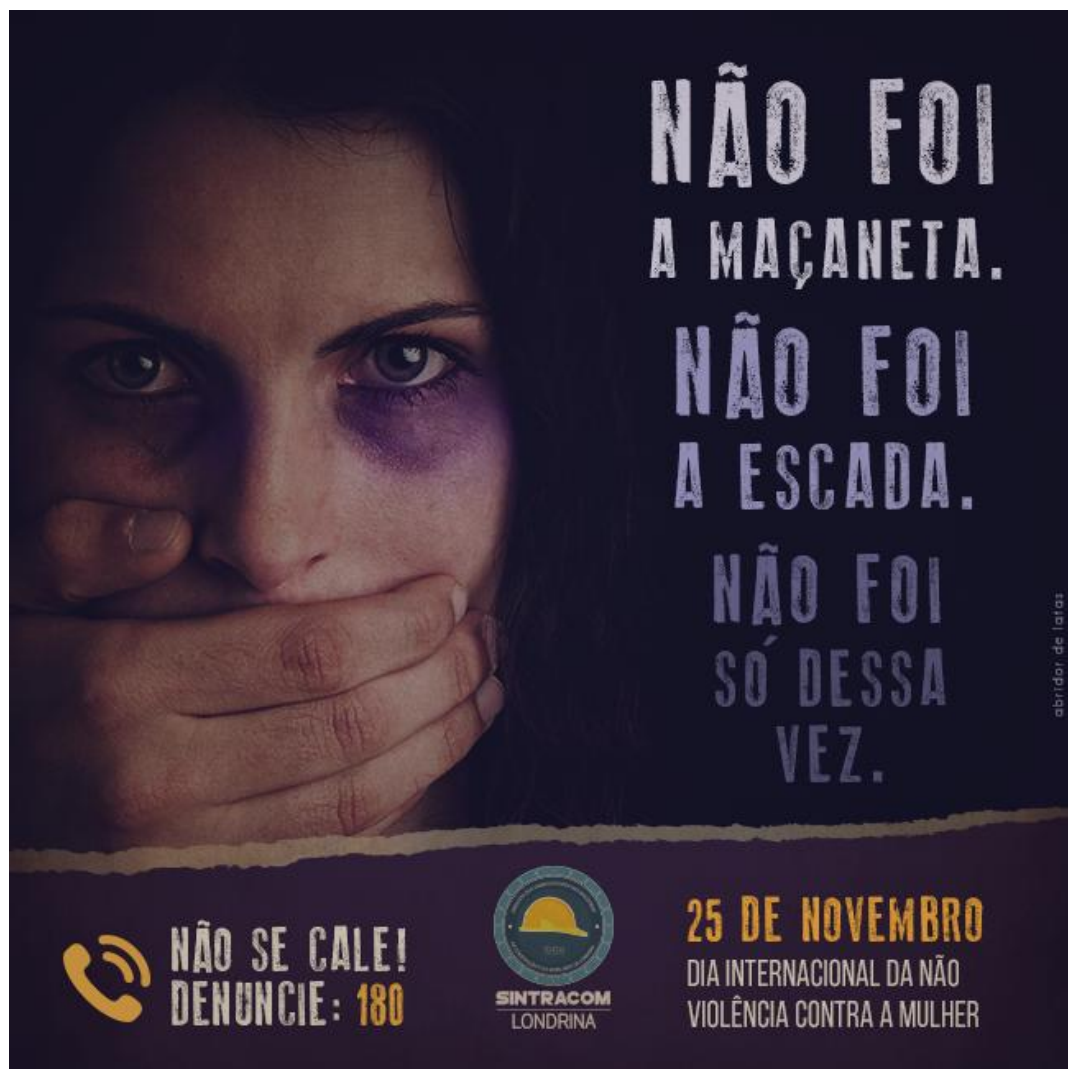


Figura 9: Processos simbólicos

Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/wp-content/uploads/2017/06/20170623-170623a.jpg>>. Acesso fev. 2018.

A metafunção representacional, então, explica-se pelas ações e pelas representações que as imagens apresentam, além de buscar esclarecer a relação entre os participantes da imagem, como objetos, pessoas, animais, etc.

2.2 Metafunção Interacional

A metafunção interpessoal diz respeito à atuação nas relações sociais. Essa metafunção estabelece o contato entre o produtor, produto e observador, isto é, entre o autor, o texto e o leitor. Brito e Pimenta (2009) pontuam que os aspectos que caracterizam a metafunção interacional são:

a) **contato**: é estabelecido pelo olhar, que forma um vetor e estabelece uma relação imaginária, é realizado por meio dos processos de oferta e demanda. A imagem que oferece demanda apresenta o personagem representado (PR) com o olhar voltado especificamente para o leitor (BRITO; PIMENTA, 2009). As autoras elucidam que “ao fazer isso, o produtor dessa imagem quer criar um vínculo direto com o leitor, endereçando-lhe um “você” visual” (p.96), mostrando que o participante representado tem interesse direto para com o leitor. A relação de demanda de um texto imagético volta-se para um público específico que têm interesse nos temas expostos. A partir desse olhar, o participante representado demanda algo, por meio do contato direto (figura 10), como se fizesse um apelo para uma sensibilização ao leitor.



Figura 10: Olhar por demanda

Disponível em: < <http://www.defensoria.se.def.br/?p=18068>>. Acesso 16 de dez. 2018.

Em relação à imagem de oferta, Brito e Pimenta (2009, p. 97) especificam que “o papel do leitor será o de um observador invisível.” Nesse caso, não uma busca de relação de intimidade com o participante representado, ele é mostrado ao participante interativo como um item de contemplação. Compreende-se, então, que a imagem é dirigida de maneira indireta ao leitor. Dessa maneira, ao contrário da imagem de demanda, o leitor não é alvo do olhar do participante interativo, mas é o objeto de olhar do leitor, conforme se observa na figura 11.



Figura 11: Olhar por oferta

Disponível em: <<http://www.ubuntunoticiasce.com.br/2012/07/25-de-julho-dia-internacional-da-mulher.html>>. Acesso 16 de dez. 2018.

b) **distância**: é “responsável” pelo distanciamento que ocorrerá entre o leitor e o participante representado. Nesse caso, pode-se mencionar os planos fechado (distância íntima e pessoal), médio (distância social) e aberto (distância impessoal).

Assim, o nível de captura de imagem evidenciará o tipo de proximidade. Quanto menor é a relação de proximidade entre leitor e participante representado, mais aberto será o plano. Na figura 12, não se tem acesso a alguns recursos que evidenciem aspectos emocionais, tais como olhar, expressão facial. Essa questão acaba por provocar um distanciamento por parte do leitor, o que não acontece na figura 13, que, pelo plano fechado, a proximidade entre personagem e leitor possibilita o acesso à condição emocional da criança representada.



Figura 12: Distância impessoal

Disponível em: <<http://operariodasletras.blogspot.com/2016/05/campanha-de-combate-ao-abuso-e.html>>.
Acesso 16 de dez. 2018.



Figura 13: Distância pessoal

Disponível em: <<http://www.ubuntunoticiasce.com.br/2012/07/25-de-julho-dia-internacional-da-mulher.html>>. Acesso 16 de dez. 2018.

c) **atitude:** refere-se ao posicionamento da imagem. Para isso, é importante que a atenção do leitor esteja voltada para o ângulo e para o ponto de vista que a imagem é retratada. Nessa direção, atribui-se pela forma como o leitor olhará para o participante representado, isto é, de maneira subjetiva – quando o leitor pode enxergar um ângulo específico ou de um ponto de vista. A maneira objetiva é quando o leitor consegue perceber a imagem como um todo. Nas imagens que permitem uma leitura subjetiva, percebe-se a retratação das figuras nos ângulos horizontal – que permite maior envolvimento (frontal) e imparcialidade (oblíquo) - e vertical que pode ser alto, quando o participante representado é colocado em nível inferior ao leitor; a nível do olhar, quando os participantes representados e interativos estão no mesmo nível de importância e nível baixo, quando o participante representado exerce uma função de superioridade sobre o leitor. Na figura 14, a escolha do ângulo frontal e vertical sugere uma busca de envolvimento emocional dos leitores para a causa em pauta. Na figura 15, a opção por uma imagem em ângulo oblíquo centra-se na apresentação da temática, com um enfoque mais racional, o que aparece conjugado com a inserção de dados estatísticos.



Figura 14: Ângulo frontal e vertical – atitude de maior envolvimento
 Disponível em: <<http://operariodasletras.blogspot.com/2016/05/campanha-de-combate-ao-abuso-e.html>>. Acesso 16 de dez. 2018.



Figura 15: Ângulo oblíquo – atitude de imparcialidade
 Disponível em: < <http://www.boulevardbrasil.com.br/noticias-e-eventos/boulevard-shopping-brasil-apoia-campanha-nacional-de-combate-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso 16 de dez. 2018.

d) modalidade: busca imprimir um maior valor de verdade ou maior credibilidade à imagem. Não se trata de uma credibilidade apenas por meio dos quais os elementos são expostos, isso porque os elementos podem ser retrados de forma fictícia e fantasiosa ou de forma real (SANTOS, 2017), mas de uma busca de adequação ao conjunto de recursos semióticos constitutivos da imagem e aos propósitos comunicativos.

Nesse contexto, é importante explicar que a modalidade exercerá um papel de comportamento, por meio de marcadores – marcadores de modalidade – que são determinados a partir das escolhas a serem realizadas pelo produtor e do grupo social do qual faz parte. Os critérios a serem “adotados” pelo produtor a fim de produzir sentidos em textos imagéticos são: **a) Representação** – ou detalhamento, que garante a definição do abstrato ou realístico; **b) Contextualização** – responsável pela imagem (ou ausência dela) ao fundo (background); **c) Saturação de cor** – caracteriza-se pela intensidade da cor (alta) até a ausência de cor (preto e branco); **d) modulação de cores**: escolha do uso das cores (primárias até o uso de nuances); **e) diferenciação de cores** – monocromáticas ou diversas; **f) Profundidade** da imagem; **g) Iluminação** e **h) Brilho**. Na figura 16, merece destaque o contraste de cores, que são determinantes para a construção de sentidos, uma vez que a predominância das cores amarelo e laranja evidencia alegria, vitalidade, prosperidade, ao contrário, da cor preto/branco que denota um saudosismo, um apelo emocional ao passado memorialístico.



Figura 16: Modalidade

Disponível em: < <http://www.boulevardbrasil.com.br/noticias-e-eventos/boulevard-shopping-brasil-apoia-campanha-nacional-de-combate-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso 16 de dez. 2018.

A metafunção interacional ou interpessoal, então, se caracteriza pela relação entre os personagens que participam do texto, os personagens representados e interativos. Isto

significa que o sujeito-leitor, na atividade de leitura, é impelido a buscar um envolvimento com o texto, a partir de seus recursos semióticos, de modo a construir algum tipo de interação.

2.3 Metafunção Composicional

A metafunção composicional relaciona-se à ideia de organização do texto. Nessa direção, incumbe combinar as estruturas visuais e sonoras que exprimem significados representacionais e interativos. Essa metafunção abarca conceitos que, de certo modo, explicam a organização das ideias que o autor (produtor) de um texto escolheu para indiciar sentido.

Nesse sentido, Thompson (2002, p.117 apud BRITO; PIMENTA, 2009) elucida que existe uma preocupação, por parte do falante, ou produtor de um texto, para que uma parte de sua mensagem se encaixe em outras partes que compõem o texto. Dessa maneira, entende-se que a metafunção é exercida de maneira a “conectar” as partes constitutivas do texto, com vistas a garantir uma harmonia entre os indiciadores de sentido. Essa metafunção é articulada a partir de três sistemas: valor da informação, saliência e moldura.

a) **valor da informação:** diz respeito às informações previamente entendidas e àquelas que serão recebidas, isso se explica por meio de “dado e novo” (demarcação horizontal). Nessa direção, em imagens estáticas e/ou em movimento, os elementos que se encontram no lado esquerdo da tela será a imagem dada – informações já conhecidas, enquanto as imagens concentradas no lado direito serão as informações novas – as informações chaves. Nas demarcações verticais, as informações que constituem a parte superior são as informações ideais – as informações idealizadas e de maior prestígio. (SANTOS, 2017). Em conformidade ao exposto, Brito e Pimenta (2009, p.109) apontam que “a parte superior apresenta também algo que trará mais afinidade emotiva com o leitor, aquilo que pode vir a ser, o campo do sonho, do imaginário. Já a parte inferior tende a ser mais informativa e prática; é a área que está mais ligada ao mundo real, concreto”. Já as informações que se encontram na parte inferior são as informações reais – que contem informações documentais e informativas. O centro da imagem é o papel mais importante do texto. Nas margens, temos a informação mais periférica.

b) **saliência:** caracteriza o processo de hierarquia contido no texto, como por exemplo: contraste de tamanho. Para Brito e Pimenta (2009, p.112) a saliência é “quando um elemento tem maior destaque que outros apresentados dentro de uma imagem, ele será, de alguma

forma, diferenciado através do uso de cores, tamanhos e contrastes”. Percebe-se então que atenção do leitor é direcionada a partir dos graus de hierarquia dos elementos da imagem.

c) **enquadramento (moldura):** relaciona-se à disposição entre os elementos secundários da imagem. Ela fundamenta-se pela conexão ou desconexão entre as informações do texto. Dessa forma, ela é percebida por meio de representações (objetos, animais, etc.) para que não existam espaços vazios nas cenas. Quando o grau de enquadramento é fraco ou nulo, a ideia de que os elementos fazem partes de um grupo e de que são conectados uns aos outros é mais forte. Em contrapartida, quando existe um enquadramento forte, com muitos elementos, a ideia que remete ao leitor é de que os elementos das imagens são distintos.



Figura 16: Metafunção composicional

Disponível em http://www.spm.gov.br/area-imprensa/ultimas_noticias/2012/03/16-03-campanha-publicitaria-reforca-combate-a-violencia-contr-a-mulher-na-bahia-marco-mulher Acesso: 16. fev. 2018

No que diz respeito ao valor da informação, na campanha educativa em pauta, pode-se considerar a imagem pode ser dividida em quatro partes, por meio de linhas imaginárias. Assim, na dimensão horizontal, tem-se o par dado/novo ou ideias secundárias/ideias mais importantes. O lado esquerdo é composto de informações dadas ou secundárias que, nesse caso, trata-se da omissão/falta de coragem para realizar a denúncia por parte da vítima de agressões físicas (acarretada de medos e constrangimentos). As informações novas/mais relevantes (lado direito da imagem) destacam a responsabilidade social pelo problema da violência contra a mulher. Além disso, no espaço destinado para informações mais relevantes, encontra-se um número de telefone para que as denúncias sejam realizadas. Assim, o lado direito da imagem coloca em destaque a denúncia. O olho aberto e a mensagem direcionada para o leitor sinalizam para a interpretação de que a mulher não deve “esconder” a violência sofrida. O olho coberto pelo cabelo pode sugerir uma marca de violência, mas ao ser inserido do lado esquerdo parece evidenciar que a omissão não é o comportamento mais adequado e sim a denúncia.

Considerando a dimensão vertical tem-se o par real/ideal, em que as informações subjetivas – trata-se do lado emocional - são as que se encontram na parte superior da imagem, enquanto as informações práticas – questões objetivas - são posicionadas na parte inferior, como exemplo, o número do telefone. Nesse caso, o olhar interpelativo (evidenciado por um olho coberto pelo cabelo e o outro direcionado para o leitor) e a incitação para ação (evidenciado por meio da linguagem verbal – uso de imperativos) estão no nível das ideias, enquanto os produtores do texto (representados por logomarcas), o silenciamento (boca fechada) e o número do telefone indicam aspectos mais relacionados à realidade, ou seja, com informações mais documental e informativa (SILVA, 2017).

Para além das questões expostas, merece destaque a questão da inserção da personagem no centro, que assume papel mais importante na representação.

Na perspectiva da saliência, que é responsável pela hierarquia dos elementos que constituem o texto, nota-se a superioridade do ato de denunciar em relação à frase “não esconda” em decorrência da palavra em negrito, enquanto a que se refere a quem cala a apresenta letras normais. Nesse caso, destacam-se o uso da cor branca em um fundo preto e a utilização de uma foto em que se sobreleva a personagem.

Por fim, o enquadramento, que evidencia uma conexão entre os diferentes elementos constitutivos da produção imagética. No caso em pauta, a ausência de enquadramento (divisão de linhas ou espaços divisórios) demonstra uma conexão entre os elementos da cena e, conseqüentemente, uma maior unidade da informação.

Após caracterizar a GDV, no tópico a seguir, será discutido como os aspectos dessa teoria podem contribuir para a ampliação de ensino de leitura em língua portuguesa em textos que se circunscrevem em ambientes virtuais.

2.4 A GDV: contribuições para o ensino de leitura

Pensando nas possibilidades para sala de aula, vale ressaltar a perspectiva da GDV para o ensino de leitura pode propiciar fundamentos teóricos e metodológicos que permitam a “compreensão de “texto não verbal, com vistas à produção de sentido na atividade de leitura pautada em critérios sistematizados, de modo a evitar leituras intuitivas” (DUARTE et al., 2016, p.6). Dessa forma, é perceptível a necessidade de novas práticas de ensino de leitura, visto que há, na sociedade atual de comunicação, uma maior presença de textos multimodais/multissemióticos.

É importante lembrar que diferentes realidades compõem o espaço de sala aula. Nesse sentido, faz-se necessário que o processo de leitura seja a partir de textos que se voltam para compreensão de textos imagéticos, uma vez que fazem parte do cotidiano da comunicação por meio de televisão, internet etc. Nessa direção, Gualberto (2013, p.16), assegura que

a ideia de que a GDV é uma das teorias que abrange a análise de textos não verbais. Assim, o interesse aqui não é o de apresentá-la como sendo melhor que as outras. O principal é que haja, cada vez mais, a conscientização acerca da importância de objetivar os multiletramentos nas aulas, seja a partir desta ou de outras teorias. (GUALBERTO, C.L.. 2013, p.16)

Nessa perspectiva, considerando a ampliação dos acessos da população, e, de modo especial, dos alunos de educação básica a práticas de linguagem que se efetivam em contextos digitais, faz-se necessário ampliar também os modos de ler e produzir os textos nos espaços escolares.

Por isso, a análise de gêneros discursivos que congregam múltiplas semioses pode favorecer a mobilização de possibilidades pedagógicas de aperfeiçoamento de estratégias de leitura, visto que os aparatos tecnológicos são compostos, em maior parte, por recursos visuais e sonoros (multissemióticos) e que as diferentes semioses se configuram como constitutivas da composicionalidade dos textos, indicando sentidos e orientando interpretações.

Os conceitos de função interpessoal, textual e ideacional têm possibilitado uma discussão sobre os modos de ler os textos multimodais/multissemióticos que circulam a sociedade da informação. Nessa direção, os recursos semióticos assumem um contributo importante no processo de produção de sentidos. Em conformidade com Ferreira et. al (2013),

Ler é uma atividade complexa. Primeiro, porque a leitura não é uma atividade meramente escolar, mas uma atividade social. A leitura é importante na escola por ser imprescindível em nossa sociedade hipertextual, em que os textos apresentam uma interdependência e coocorrência de semioses e modalidades (FERREIRA et al, 2013, p.3)

Portanto, vê-se a possibilidade de a GDV fundamentar o trabalho do professor, de modo que o estudo dos modos de organização dos textos esteja pautado em pressupostos teóricos que concebam as produções imagéticas como constructos culturais e que carregam valores, crenças e ideologias. Nesse sentido, os diferentes recursos semióticos integram os

textos, indiciam sentidos, desvelam tradições, orientam interpretações, evidenciam um querer-dizer e modos de conceber o mundo.

Além disso, uma prática pedagógica teoricamente orientada pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de analisar criticamente os textos que circulam na sociedade da informação e comunicação. Nesse sentido, a GDV constitui-se como um consolidado das tendências da cultura ocidental, que apresenta um arcabouço teórico que toma as produções imagéticas em três formas: modos de representação, modos de interação, modos de composição dos textos. Essas formas são analisadas sob a perspectiva não apenas de sua organização estrutural, mas também discursiva, uma vez que contemplam diferentes instâncias do processo de comunicação/interação.

Os significados/sentidos advindos dos modos verbal e visual possuem especificidades e se realizam conforme suas marcas construídas cultural e historicamente. Essa condição requer que se conceba a linguagem visual como uma construção “culturalmente definida” e, apesar da crença generalizada, não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)

Assim, ao propor uma reflexão sobre as metafunções, a teorização desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006) implica o sujeito-produtor do texto, o sujeito-leitor, as representações dos personagens, as escolhas semióticas, a materialidade linguístico-semiótica e seus modos de organização, o que pode propiciar um cabedal de conhecimentos que podem auxiliar o professor no trabalho com a leitura de textos multissemióticos. Vale ressaltar que nenhuma teoria, isoladamente, consegue atender à complexidade do processo educativo, mas pode iluminar o desenvolvimento de práticas mais reflexivas. Notadamente, a GDV pode favorecer um trabalho com os gêneros discursivos que circulam na mídia e tomá-la como um uma instância que ao (re)produzir dizeres e sentidos, faz circular discursos que diz sobre seu lugar discursivo, portanto, também sobre suas filiações/inscrições discursivas. Assim, a simples escolha de uma cor pode constituir uma pista para o processo de produção de sentidos.

De acordo com a Base Nacional Curricular – BNCC (2018, p. 71), é importante que o ensino de língua portuguesa tenha, entre outros objetivos, a tarefa de favorecer ao aluno a habilidade para “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.”

O documento citado destaca que a contemporaneidade tem imposto à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações, que deve manter o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada, bem como de incitar a atitude

crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Para tal, é imprescindível que a escola compreenda e incorpore, de modo mais sistematizado, o estudo das novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de interação e de usos mais democráticos das tecnologias, para uma participação mais consciente na cultura digital.

Corroborando com o exposto, Santos (2013, p. 162), ao enfatizar as contribuições da GDV para o ensino da leitura considera que

a impossibilidade de apreciar os textos sem desconsiderar a política de escolhas na produção de significados aponta para a necessidade de trabalhar e compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, os quais são escolhidos por uma motivação do seu produtor na veiculação de significados dentro de um contexto social. Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um trabalho, nos espaços escolares, na compressão do texto como um construto multimodal. [...] É relevante ressaltar que o ensino nas escolas pode abordar a multimodalidade dos diferentes textos, incluindo o papel das imagens e de outros modos de significação como um meio para desenvolver os eventos de letramentos, sendo relevante a consciência da complexidade multissemiótica das imagens e dos demais modos ao nosso redor.

Compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, na perspectiva apontada pela autora supracitada implica um conhecimento acerca da multissemiose. Assim, a GDV pode possibilitar um estudo acerca da construção dos personagens constitutivos das cenas imagéticas, que compreendem pessoas, objetos, cenários etc. Desse modo, analisar não somente como os participantes interativos (PI) e participantes representados (PR) são construídos, mas também como eles interagem entre si e com o leitor, para a construção do texto, em seus propósitos comunicativos, pode propiciar uma análise sobre a adequação das escolhas feitas pelos produtores, bem como os percursos selecionados para o processo de produção dos sentidos. Essa análise pode favorecer a formação de leitores críticos, pois há uma provocação para um olhar mais atento para vetores (que indiciam movimentos), olhares (que indiciam envolvimento), ângulos/saliência (que indiciam relevância), composição (que indicia uma percepção dos detalhes dos elementos constituintes das produções imagéticas e dos modos como eles se articulam para a produção de sentidos).

Diante do exposto, pode-se considerar que analisar produções imagéticas é uma tarefa complexa, no entanto, de relevância para a formação de leitores proficientes, conferindo-lhes instrumentos sistemáticos que os capacitem à leitura do visual. Nesse sentido, a GDV apresenta, tal como apresentado anteriormente, possibilidades para uma leitura que contempla várias dimensões constitutivas dos textos.

CAPÍTULO 3

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEITURA

3.1 Diferentes abordagens de leitura e formação de professores

O trabalho proposto direciona-se às capacidades⁸ de leitura de textos multissemióticos, tendo em vista as demandas da sociedade contemporânea por se incluir os textos imagéticos (estáticos e em movimento) para o ensino de leitura, uma vez que os textos em tela estão cada vez mais presentes na realidade dos jovens e adultos na sociedade atual de comunicação e informação. Desse modo, o capítulo apresentará as abordagens de leitura de um modo geral, e, posteriormente, de modo mais específico, a leitura de textos multissemióticos.

A sistematização de pesquisas sobre o ensino de leitura, no Brasil, teve origem na segunda metade da década de 70, a partir das divulgações dos resultados de vestibulares por meio da mídia, quando se afirmava uma verdadeira crise na leitura. Nesse momento, viu-se uma necessidade, por parte dos pesquisadores, de se ampliarem as possibilidades de práticas que se voltassem para o melhor desenvolvimento e compreensão de textos.

Nesse período, segundo Kleiman (2004), deu-se origem ao enfoque diacrônico para a leitura. Esse aspecto abriu espaço para duas vertentes: psicossocial e sócio-histórica. A primeira a ser apresentada aqui, será a psicossocial, que possuía interesse “no funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita” (KLEIMAN, 2004, p.14). Nessa perspectiva, a abordagem voltava-se para o foco no leitor, buscando maior

⁸ De acordo com Soares (2003, p. 12), no campo da educação, o termo *competência* é usado para descrever a capacidade de um estudante realizar, com sucesso, as tarefas exigidas na sua vida diária. Uma competência só está completamente especificada quando as tarefas, para as quais seu domínio é exigido, estão claramente descritas. Duas categorias de competências, as cognitivas e as socioemocionais, são particularmente importantes. Competências cognitivas são aquelas cujas tarefas definidoras envolvem a aquisição, compreensão, aplicação de conhecimentos científicos. São às vezes denominadas competências escolares. As Competências Leitoras, Matemática, Científica são os seus tipos mais comuns. As competências socioemocionais, referidas na literatura pela expressão inglesa “Big Five”, envolvem capacidades como ser organizado, ser aberto a novas experiências, ser extrovertido, ter capacidade de conviver com diferentes e ter estabilidade emocional. Como o número de tarefas que definem qualquer competência é muito grande, é usual agregar tarefas similares em conjuntos e denominá-las *habilidades*. Assim sendo, os conceitos de **habilidade e competência** têm a mesma natureza teórica, diferindo apenas no escopo. Como consequência, pode-se dizer que uma **competência envolve o uso harmônico, a mobilização, de várias habilidades**. As habilidades que compõem uma competência cognitiva são descritas pela especificação dos conhecimentos e dos processos mentais, necessários para a realização da tarefa. Os conhecimentos são especificados com a linguagem de cada área. Em educação, com frequência, são referenciados como conteúdo. No entanto, para a realização de tarefas, esses conhecimentos devem ser colocados em ação, através de um processo mental. Os processos mentais mobilizados são apresentados em categorias de complexidade crescente. Memorização, compreensão, aplicação e análise são uma sequência bastante comum.

compreensão de textos verbais. A abordagem psicossocial permitiu, ainda, uma abordagem que diz respeito à Linguística Textual – iniciada no início dos anos 80 - que, por meio dos mecanismos textuais, possibilitava maior legibilidade e compreensão de textos escritos.

Uma segunda vertente é a sócio-histórica, iniciada nos anos 90 com os estudos voltados para o letramento – que considera a leitura como prática social, pois busca a relação dos textos com as crenças, ideologias etc. A primeira abordagem foi de linha francesa, com o foco na História Cultural da Leitura, e uma segunda que é de inspiração anglo-saxônica: “a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento” (KLEIMAN, 2004, p.15).

Na direção de orientar para os diversos caminhos do trabalho com a leitura em sala de aula, as capacidades de leitura têm se destacado e encontram sustentação nos estudos de letramentos. É importante atentar que, para a Linguística Aplicada, não existe apenas uma maneira de colocar a língua em uso, uma vez que existem diferentes práticas sociais em um mesmo contexto geográfico, evidenciando uma ampla conjuntura sociocultural. Nesse sentido, Kleiman (2008) afirma que:

Seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações... (KLEIMAN, 2008, p. 491)

Percebe-se, portanto, que as diferentes realidades culturais são responsáveis pela forma com que a língua é colocada em uso e no modo o qual o leitor se atenta para o ao realizar uma atividade de leitura.

Os estudos com letramento foram direcionados, primeiramente, para a compreensão textual. Isso quer dizer que, “descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas *estratégias* (cognitivas, metacognitivas) *do leitor*” (ROJO, 2004, p.3). Nesse momento, a leitura era ensinada como mecanismos de interpretação textual, cujo foco se dava na interação entre leitor e texto, destacando-se pelo fato de o leitor ser instruído a decodificar grafemas com o propósito de obter informações explícitas no texto – o leitor não interagiu com conhecimentos prévios, nem com outros textos. A autora explica que, em um segundo momento, o letramento voltou-se para a interação entre o leitor e o texto. Dessa forma, os leitores encontravam pistas dentro do texto, marcadas pelo autor, acerca das intenções de um determinado texto.

Soares (2002) explica que o letramento está para além das práticas de leitura e escrita e das consequências ocasionadas pelo uso dessas práticas, mas que se estende para o estado ou pela condição do sujeito que faz uso das práticas sociais da leitura e da escrita, uma vez que a autora considera que este sujeito faz parte de uma interação entre pessoas e processo de interpretação.

Posteriormente, os aspectos que compõem as capacidades de leitura foram voltados para a interação do texto como o mundo social, envolvendo, assim, a esfera social de comunicação na qual o texto é produzido. Nessa direção, a compreensão textual diz respeito a um conjunto de informações (explícitas e implícitas) que possibilitam a construção de sentido do texto a partir também de informações externas.

Seguindo por essa linha, nota-se a necessidade de ampliar o processo de ensino de leitura para que as capacidades sejam desenvolvidas de maneira com que o leitor amplie sua proficiência para ler (e compreender) os vários tipos textuais e gêneros discursivos, bem como as diferentes informações que os constituem. Dessa forma, percebe-se que é necessário que exista o desenvolvimento das competências que garantem um processo de leitura proficiente. Isso posto, evidencia-se a importância de compreender e ampliar as questões de letramento para melhor desenvolvimento de ensino de leitura no que diz respeito às atuais demandas de leitura em textos impressos e em tela. A partir do conceito de letramento exposto anteriormente, a partir de Soares (2002) é compreensível que

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. (SOARES, 2002, p.146)

Em vista disso, faz-se necessário relacionar os textos compartilhados em ambientes virtuais com o processo de ensino de leitura nas escolas, uma vez que a Internet é uma das principais fontes de acesso à comunicação e informação dos jovens na atualidade. Tendo em mente esse ponto de partida, o tópico a seguir tem por objetivo discutir o ensino de leitura em textos multissemióticos.

3.1 Ensino de leitura de textos multissemióticos

Com a disseminação da internet, em especial as tecnologias digitais, novas demandas de interação foram se concretizando na sociedade. Assim, novas metodologias de ensino de língua materna também estão sendo demandadas. Por isso, as plataformas de comunicação e de informação podem contribuir ativamente para ampliação de metodologias de ensino de leitura em tela.

A constante evolução da tecnologia digital abre espaço para o que chamamos de *cibercultura*, que se explica pela cultura adquirida por meio de espaços digitais, uma vez que contempla a comunicação virtual e relações eletrônicas. Lévy (1999, p. 22) explica que “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Segundo o mesmo autor, as tecnologias digitais são “também novo mercado da informação e do conhecimento.” (LÉVY, 1999, p. 32).

O espaço digital contempla diferentes espaços que permitem a socialização de informações e conhecimentos de maneira rápida e eficaz. Nessa mesma perspectiva, Barton e Lee (2015, p.12) salientam que “a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou participação na vida familiar”. Com isso, nota-se que a tecnologia está afetando diretamente a vida das pessoas em diversos lugares, fazendo com que a linguagem e as práticas comunicativas sofram impactos sociais.

É importante (re)pensar que as tecnologias estão cada vez mais presentes nos mais variados contextos sociais e que o uso de dispositivos digitais como celulares, tablets, computadores, etc. se tornaram indispensáveis para interação nos dias atuais. A partir disso, a leitura passou a integrar novos espaços e a possuir novos recursos que permitem a interpretação textual por meio de imagens, sons e movimentos.

Contemplando essa questão de textos em ambientes digitais, Magnabosco (2009), discorre que

O uso frequente desses textos virtuais, fora dos espaços escolares, é tão comum e tão crescente que o ensino não pode fechar os olhos a esse fato e, ainda, em razão dos muitos problemas que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem e programem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacite à utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital. (MAGNABOSCO, G.G 2009, p.56)

Em outras palavras, é fundamental que os professores estejam preparados para assumirem um papel de mediador entre o aluno e o texto em tela para que as capacidades de leitura sejam levadas em consideração.

Para ampliar a discussão acerca dos gêneros que circulam em ambientes virtuais, vale ressaltar que os espaços para a interação são versáteis e possibilitam várias formas de interação. Em vista disso, é pertinente que o professor esteja atento para auxiliar na troca de conhecimentos entre os alunos para que desenvolva estratégias metodológicas que contribuam para um aprendizado baseado na autonomia e em uma leitura crítica acerca de textos em contextos digitais. Nesse sentido, Gomes (2017) pontua que

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula. (GOMES, 2017, p.89)

Isso quer dizer que os textos encontrados em esfera virtual estão relacionados com a situacionalidade e o tratamento dado pelo autor à temática, uma vez que os textos são produzidos para um determinado público em um determinado contexto histórico-social.

Além disso, é importante que seja levado em consideração o contexto sociocultural e histórico nos quais os textos estão inseridos, uma vez que fazem parte de uma sociedade altamente pautada nas tecnologias de acesso à informação e comunicação. Esses textos carregam ideologias, crenças e costumes relacionados a diferentes culturas, já que a disseminação da internet proporciona troca de informações e comunicação instantânea e contribuem para o surgimento de novos gêneros discursivos, considerados gêneros digitais/multissemióticos. Portanto, é essencial que se atente para os recursos que “dinamizam existência desses gêneros, interferindo diretamente nas formas de produção, circulação e recepção deles” (GOMES, 2017, p.85).

Para Ferreira, Vieira e Villarta-Neder (2013, p.2)

Considerando a dimensão dialógica da linguagem, um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Assim, compreender um texto é buscar as marcas do enunciativo projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Como se pode depreender, a questão do ensino da leitura se insere em uma discussão sobre os usos sociais da linguagem, e por extensão, sobre os gêneros discursivos. O conjunto relativamente externo de parâmetros para observação e/ou contextualização dos gêneros amplia a complexidade da leitura, que envolve aspectos linguísticos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, cognitivos. Nesse sentido, pode-se reconhecer que não é apenas a forma em si que resolve a questão do gênero, mas também sua funcionalidade e organicidade.

Nesse contexto em que novos gêneros textuais/discursivos surgem, conseqüentemente, surgem novas práticas de leitura que dinamizam a compreensão e significação dos textos. Por isso, fazem-se necessárias novas abordagens de capacidades de leituras que ampliem as propostas pedagógicas de leitura e que considerem a multisssemiose dos textos que circulam na esfera social da contemporaneidade.

De acordo com a Base Nacional Curricular Nacional (BRASIL, 2018, p. 67), as capacidades de leitura devem ser constituir a proposta de trabalho com os gêneros discursivos.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do *desenvolvimento das capacidades de leitura*, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Nesse âmbito, é importante que, ao pensar no ensino de leitura, sejam levadas em consideração as muitas capacidades que o aluno precisa desenvolver. Por isso, apresentam-se as capacidades de leitura propostas por Rojo (2004).

Rojo (2004) assegura que os critérios a serem exigidos se dão a partir dos contextos nos quais a leitura será realizada. De outra forma, a autora anuncia que as circunstâncias nas quais o texto se encontra serão fundamentais para o processo de construção dos sentidos, bem como para o cumprimento do objetivo comunicativo pretendido pelo texto/autor. Partindo dessa percepção, a autora define para os processos de leitura de um modo geral as seguintes capacidades⁹: a) de decodificação; b) de compreensão e c) de interpretação.

Ao discorrer sobre esses critérios, considera-se relevante pontuar que a capacidade de decodificação fica ainda muito restrita às primeiras habilidades adquiridas no processo de leitura, resultante do processo educacional nos anos iniciais (alfabetização). No entanto, destaca-se a sua importância no sentido de propiciar a percepção dos elementos sígnicos.

⁹ A autora parece utilizar capacidades como sinônimo de estratégias, considerando o imbricamento dessas questões na prática leitora.

Essas habilidades não são suficientes para formação de leitor proficiente, uma vez que não propicia entendimento para o uso do texto, mas propicia ao leitor “dominar as convenções gráficas” (Rojo, 2004, p.4) e distingui-las de outras representações da escrita, conhecimento do alfabeto e do sistema de escrita, além de propiciar o desenvolvimento de práticas relacionadas a:

Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
Saber decodificar palavras e textos escritos;
Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura. (ROJO, 2004, p.4)

Além disso, a capacidade de decodificação apresenta outras possibilidades para o ensino de leitura, ao se tratar de

Exercitar a leitura para praticar, numa primeira instância, a decodificação da escrita, adestrando o olho para enxergar mais do que uma letra de cada vez, mais do que apenas uma palavra, para entender os processos de construção das palavras (os radicais, os afixos, as desinências), para enxergar as discrepâncias que caracterizam a ortografia, para atribuir significado a expressões, a metáforas, para se familiarizar com a sintaxe da língua escrita (a concordância verbal e nominal, as formas e os tempos verbais, o uso das preposições, as conjunções e outros nexos), para entender o significado dos sinais de pontuação, o das letras maiúsculas e o das minúsculas, o das margens do texto, para construir um repertório de enredos, de personagens, de raciocínios, de argumentos, de linhas de tempo, de conceitos que caracterizam as áreas de conhecimento, para, enfim, movimentar-se com desenvoltura no mundo da escrita. (BATISTA, 2006, p.159).

Portanto, percebe-se que a capacidade de decodificação possibilita maior familiaridade com o texto escrito, permitindo ao leitor compreender a importância do processo de leitura para a vida social, uma vez que as diversas maneiras de interação com o mundo demanda contato com textos (verbais ou não verbais).

Observa-se que as discussões sobre a capacidade de decodificação são restritas aos textos verbais. Nesse sentido, uma das problemáticas levantadas por este trabalho se circunscreve nesse âmbito: qual é a relevância dessa capacidade para a leitura de textos multissemióticos? Nesse contexto, considera-se que essa capacidade se relaciona às capacidades de percepção, por parte do leitor, de identificar as diferentes semioses e buscar relacioná-las aos conhecimentos prévios. Para Coscarelli e Novais (2010, p. 39),

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sócio-semióticas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras

unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

Outra capacidade de leitura é a de compreensão, que conforme Rojo (2004) diz respeito às estratégias utilizadas para entendimento do texto. Nesse momento, os leitores apresentam estágios que variam, de acordo com a autora, entre: 1) Antecipação das propriedades dos textos – momento de “adivinhação” do conteúdo do texto por meio de imagens, título, gênero textual; 2) Checagem das hipóteses – quando o leitor confirma as suposições realizadas no processo anterior. Caso as hipóteses estejam incorretas, o leitor percebe outras possibilidades de compreensão; 3) Localização das informações – o leitor memoriza informações que considera importantes no texto para organizá-las; 4) Comparação das informações – o leitor compara as informações do texto com informações já obtidas (de mundo e/ou outros textos lidos); 5) Generalização – conclusão sobre as informações consideradas mais importantes que foram adquiridas; 6) Inferências locais – processo de aprender novas expressões ou palavras desconhecidas a partir do contexto do texto; 7) Inferências globais – percepção de mundo a partir de pistas deixadas no texto.

A partir do descrito, é possível que o professor trabalhe procedimentos metodológicos que permitam aos alunos encontrar as informações implícitas no texto, de modo que as compreendam e as relacionam com as informações explícitas. Além disso, o professor pode contribuir de forma a abordar as características do texto (gênero, recursos de linguagem) para que o aluno possa perceber a intencionalidade do autor a partir das pistas textuais.

No caso de textos multissemióticos, esses processos podem ser explorados a partir de situações de ensino em que a presença e os efeitos de sentido trazidos pelas diferentes semioses sejam problematizadas. Nesse contexto, é possível, segundo Kehrwald (2001) considerar diferentes operações cognitivas que devem ser contempladas nesse caso: descrição, análise, interpretação e julgamento da presença e dos usos das diferentes semioses. De acordo com Barros,

(...) as especificidades dos textos que aliam a materialidade verbal à pictográfica exigem que o leitor recorra não somente às estratégias de compreensão e apreciação, mas também a estratégias particulares de observação multimodal que o levam a selecionar e verificar as informações verbais e organizar as informações da sintaxe visual. (BARROS, 2009, p. 167).

No entanto, constata-se que essa capacidade não contempla, em sua totalidade, as dimensões interativas da linguagem, embora esteja presente em todos os processos de leitura.

Desse modo, Rojo (2004) destaca a capacidade de interpretação, que conta com a apreciação do leitor em relação ao texto e da réplica proposta por ele, no sentido de realizar uma discussão textual. Dessa forma, essa capacidade diz respeito aos questionamentos externos (sobre quem escreve, de onde escreve e para quem escreve) passíveis de participar do processo de produção de sentidos. Além disso, diz respeito às percepções de intertextualidade – questionamentos relacionados a partir de outros textos lidos; de linguagens – sons e imagens e de interdiscursividade. Infere-se, portanto, que a habilidade de interpretação propicia a interação entre o sujeito leitor com o produtor (autor), possibilitando questionamentos acerca das possibilidades de sentido a serem repassadas e construídas. Nesse contexto, pode-se considerar, que

a construção de significados/sentidos ou designs conforme o Grupo de Nova Londres (1996), principalmente em/nos textos multissemióticos contemporâneos, é realizada de forma multiplicativa e não apenas somática, já que os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p. 456).

O autor, apoiando-se em Brait (2013), ainda complementa que as dimensões verbo-visuais de um enunciado desempenham papel constitutivo na produção de efeitos de sentido.

Em conformidade ao exposto, Gomes (2017) explica que essas dimensões “não podem ser separadas sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido dos textos/enunciados, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente pela combinação/complementaridade das duas semioses” (GOMES, 2017, p. 65). Nesse sentido, entende-se que a linguagem verbo-visual pode ser considerada na constituição de um enunciado concreto (gênero), mas múltiplas linguagens, já que a multissemiose os suportes podem estar relacionados não somente ao contexto impresso mas também ao contexto digital/midiático, em que se fazem presentes outras semioses, como a sonora, imagens em movimentos. Por fim, o autor ainda faz uma ressalva relevante relacionada ao hibridismo e/ou intercalação de linguagens/semioses e mídias, que é um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos. No entanto, não se pode deixar de considerar também que “esses gêneros são realizados/construídos em práticas sociais de linguagem, e que envolvem determinadas práticas de letramentos, e,

portanto, são gêneros situados sociocultural e historicamente e pertencentes a determinadas esferas/campos ideológicos de comunicação”. (p. 66)

Pensando nas propostas de atividades de leitura, que serão realizadas posteriormente, fez-se necessária a escolha de uma matriz de propostas de capacidades de leitura a ser seguida¹⁰. Por isso, escolheu-se o protótipo de Gomes (2017), que engloba aspectos interacionais, conhecimento de mundo, percepção das práticas sociais e discursivas, além de considerar os textos multissemióticos em várias esferas de comunicação, pois os textos multissemióticos exigem uma leitura que associa várias capacidades.

¹⁰ Lenharo (2016) apresenta uma proposta de ensino da leitura de textos multissemióticos bastante interessante. No entanto, foi feita a opção por não utilizá-la por questões de filiações teóricas. A proposta se pauta no Interacionismo Sócio Discursivo e demandaria toda uma revisão teórica para preservar a qualidade das categorias de capacidades apresentadas.

PROPOSTA DE MATRIZ (PROTÓTIPO) COM CAPACIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS		
GRUPO DE CAPACIDADES	CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS
CAPACIDADES DE LEITURA COGNITIVAS, INTERATIVAS E DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	CLD1	Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD2	Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD3	Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando-o em relação aquele utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
	CLD4	Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: suas finalidades, da esfera de comunicação, do suporte e da sua disposição na página (títulos, legendas etc.).
	CLD5	Checar hipóteses nos textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las deve elaborar novas hipóteses e conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
	CLD6	Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.
	CLD7	Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajudar na construção de sentidos.
	CLD8	Realizar generalizações a partir do texto multissemiótico (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.
	CLD9	Produzir de inferências locais em relação à semiose visual: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (cotexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído, no caso recorreríamos a semiose visual, verificando o que é possível

		inferir a partir de que propõe para os efeitos de sentidos.
	CLD10	Produzir de inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.
	CLD11	Verificar como o <i>design</i> visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
	CLD12	Reconhecer a hierarquização das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos. Ora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, ora na imagética e ora a integração dessas semioses direciona a significados multiplicativos, considerando-se os objetivos da leitura.
CAPACIDADES DE LEITURA RÉPLICA ATIVA/DISCURSIVAS LETRAMENTO CRÍTICO E DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	CLD13	Perceber/reconhecer de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
	CLD14	Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
	CLD15	Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.
	CLD16	Recuperar o contexto de produção do texto multissemiótico: quem é seu autor? que posição social ele ocupa? que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele tenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
	CLD17	Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.

	CLD18	Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso.
	CLD19	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas em relação ao texto de gêneros multissemióticos: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
	CLD20	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos, tendo por base <i>o design</i> do gênero em sua estrutura composicional, ou seja, discutimos com o texto, discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.
	CLD21	Reconhecer a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores às demais ou reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
	CLD22	Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica específica a determinada posição ideológica.
	CLD23	Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas.
	CDL24	Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, resignificando) o que é posto como leitura e sentidos.
	CLD25	Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

	CLD26	Estabelecer relações entre partes do texto multissemiótico, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.
--	-------	--

Fonte: Gomes (2017)

Observando as capacidades multissemióticas propostas na matriz de Gomes (2017), percebe-se que os aspectos trabalhados consideram as multissemiões dos gêneros digitais, uma vez que os textos que circulam em ambientes virtuais, muitas vezes, são multimodais/multissemióticos, apresentando diversos recursos que são responsáveis para compreensão e construção de sentido. O autor considera as capacidades semióticas como um processamento, visto que parte das capacidades cognitivas interativas para uma perspectiva ativa/discursiva. Em conformidade com essa perspectiva, Solé (2003, p.21) afirma que “o leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si”. A autora defende que a prática da leitura acontece por meio de processamentos primários que acontece na fase de cognição ativa para os processamentos secundários. Nesse caso, para a leitura multissemiótica, Gomes (2017) utilizou-se desses processamentos para a construção do protótipo das capacidades.

CAPÍTULO 4

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA

Assim como sinalizado anteriormente, esta dissertação além da parte teórica, apresenta uma proposta de análise de exploração de gêneros multissemióticos em uma discussão articulada com as capacidades de leitura multissemiótica. Desse modo, espera-se contribuir para a formação de professores no sentido de provocar uma discussão sobre os diferentes aspectos implicados na leitura de textos multissemióticos. Nesse sentido, destaca-se que outros pesquisadores (ROJO, 2009; GOMES, 2017; LENHARO, 2016) já realizaram pesquisas que contemplam essa articulação. No entanto, a proposta deste trabalho se configura em uma perspectiva de, iluminada pelas teorias dos autores estudados, elaborar um protótipo das capacidades de leitura pautado na Gramática do Design Visual. Vale destacar que a proposta feita não possui a pretensão de esgotar as possibilidades de exploração dos diferentes recursos semióticos e tampouco contemplar todas as questões necessárias para a leitura de um gênero. Busca-se aqui, centrar a discussão nas questões ligadas à dimensão das multissemioses e ao trabalho com a leitura no ensino médio.

No primeiro momento da pesquisa, buscou-se discorrer sobre o processo de formação de professores para o ensino da leitura, abarcando as questões das especificidades da ação leitora de textos multissemióticos e as capacidades de leitura. Para tal, a direção teórica escolhida foi a perspectiva discursiva, que concebe a linguagem como um processo de interação.

No segundo momento, com vistas a uma aproximação entre teoria e prática, procedeu-se à elaboração de atividades de leitura de 4 (quatro) gêneros discursivos: memes, gif, e videoanimação. Antes de iniciar a análise propriamente dita, foi necessário um trabalho de seleção de textos, que demandou uma análise prévia das formas de organização, contextos de produção, circulação e recepção, objetivos comunicativos, tempo e espaço, semioses constitutivas etc. Após a elaboração das questões relativas a cada gênero, passou-se a uma categorização das capacidades de leitura indicadas no protótipo proposto por Gomes (2007). Ao fazer essa categorização, constatou-se que a abordagem trazida pelo autor circunscrevia-se em uma perspectiva

cognitiva-interacionista e tratava de questões relevantes, mas mais ligadas às estratégias de leitura. Nesse sentido, buscou-se complementar o protótipo apresentado pelo pesquisador com uma proposta de matriz pautada na Gramática do Design Visual, organizada por Kress e van Leeuwen (2006). Para tal, buscou-se analisar cada metafunção proposta pelos autores e pensar os requisitos necessários para a compreensão das questões inerentes a cada dimensão constitutiva dos textos multissemióticos, de forma a apresentar uma visão mais ampliada, e ao mesmo tempo, específica dos recursos/processos de organização das produções imagéticas.

Essa articulação entre questões e as capacidades representa uma busca por uma formação docente mais crítica, em que a prática esteja fundamentada em pressupostos teóricos capazes de favorecer um trabalho mais reflexivo em relação aos objetivos propostos e os resultados alcançados com os encaminhamentos didáticos realizados. Acredita-se que é nesse processo cíclico de fazer e refazer a própria prática, à luz de referenciais teóricos, que o professor poderá empreender esforços para uma formação pautada na problematização, o que permite uma articulação com os pressupostos da Linguística Aplicada, trazendo contribuições para a a de professores. Segundo Kleiman (2015), as pesquisas sobre o letramento devem guiar-se por uma agenda política permanente, buscando contribuir com reflexões críticas oriundas da pesquisa aplicada e fornecer subsídios para os cursos de formação de professores que resultem numa perspectiva legitimadora do trabalho docente, “que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados”. (p. 19)

Nessa direção, este trabalho, filiado à LA, busca analisar os gêneros propostos sob a perspectiva da problematização, uma vez que, segundo Rojo (2016), é necessário focalizar as práticas reais e situadas de uso da linguagem para compreender significativamente os problemas de uso da linguagem, sobretudo aqueles que concernem às privações sofridas por quem constrói a linguagem e se constrói a partir dela nas mais diversas práticas cotidianas.

No entanto, vale advertir que não se pretende fornecer modelos de atividades de leitura para o desenvolvimento de determinadas capacidades. Signorini (2004) reflete acerca da Linguística Aplicada e o seu papel no ensino da linguagem, partindo da premissa de que tal campo de estudos não é um compêndio de técnicas metodológicas para serem utilizadas em sala de aula, mas antes, e sobretudo “[...] um estudo de práticas

específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]” (SIGNORINI, 2004, p.101).

Assim, espera-se problematizar o trabalho da leitura a partir de uma proposta pautada em um conjunto de capacidades, na perspectiva apontada por Leffa (2001): a linguística aplicada tem hoje um grande desafio de explorar as linguagens de modo inovador, questionador, provocador, produtor de conhecimentos significativos, atentando-se às transformações sociais, econômicas, culturais, tecnológicas que são instantâneas na sociedade contemporânea. Nessa direção, é necessário fazer a ressalva de que:

Pesquisar um fenômeno que ocorre sempre da mesma maneira, dentro dos mesmos padrões de regularidade, já é um desafio para o pesquisador. Estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da própria pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo o objeto inicial já se transformou em algo diferente. A mobilidade desse objeto exige, portanto, um paradigma de pesquisa altamente adaptável, que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “just in time” metodológico. Daí, o grande desafio da pesquisa em Linguística Aplicada (LEFFA, 2001, 3-4).

Diante do exposto, podemos considerar que a Linguística Aplicada pode iluminar as discussões sobre a formação de professores. Nesse sentido, a articulação entre as teorias da leitura, mais notadamente, das habilidades de leitura, podem servir de referência para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas solidamente orientadas, o que permitirá qualificar o processo de ensino, como também o processo de aprendizagem. Investir no desenvolvimento de habilidades é investir no processo de constituição de sujeitos, questão basilar para um processo educativo mais profícuo.

CAPÍTULO 5

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira parte da pesquisa, buscou-se para além da proposta de Gomes (2017), produzir um protótipo de uma matriz que contemplasse as capacidades multissemióticas, pautada nas metafunções que compõem a Gramática do Design Visual – Metafunção Representacional, Metafunção Interacional e Metafunção Composicional, uma vez que essa teoria compõe o quadro teórico desta pesquisa, além de ser um aspecto necessário para as análises que serão realizadas adiante. A matriz apresenta trinta e uma capacidades multissemióticas e são classificadas de acordo com as três metafunções da teoria. Nesse sentido, as CMM – Capacidade Multissemiótica da Metafunção – são elencadas da seguinte forma: CMM1 a CMM 11 correspondem à metafunção representacional, de CMM 12 a CMM19 correspondem à metafunção interacional e a CMM20 até a CMM31 correspondem à metafunção composicional.

A proposta de matriz apresentada pela autora deste trabalho se alinha teoricamente à Gramática do Design Visual. No entanto, conforme já destacado, o processo de ensino-aprendizagem da leitura se reveste de complexidade e demanda contribuições de várias teorias, por isso a matriz proposta não tem a pretensão de contemplar as várias dimensões do processo de leitura de textos multissemióticos, mas de evidenciar as contribuições que a GDV pode trazer para a compreensão dos vários modos/recursos constitutivos dos gêneros discursivos que circulam na sociedade e que são objetos de estudo nas escolas.

Metafunção	Capacidades Multissemióticas pautadas na GDV
Metafunção Representacional	CMM1 Identificar os vetores (representações indicativas de ação) em textos imagéticos.
	CMM2 Identificar os personagens e objetos representados no texto.
	CMM3 Descrever as formas de representação de personagens e objetos.
	CMM4 Explicar os potenciais motivos da escolha das formas de representação de personagens e objetos feita pelo produtor do texto.
	CMM5 Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.
	CMM6 Analisar a natureza das ações dos participantes, considerando aspectos como agente/paciente ou representação estática.
	CMM7 Analisar o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, a partir das escolhas realizadas pelos produtores.
	CMM8 Analisar os efeitos de sentido possibilitados pelos diferentes tipos de vetores (marcas indicativas de ação ou direção)
	CMM9 Reconhecer modos de representação de dados em gráficos, diagramas, mapas etc.
	CMM10 Analisar a articulação entre participantes representados um mesmo texto.
	CMM11 Analisar os modos de representação de participantes presentes em diferentes gêneros discursivos.
Metafunção Interacional	CMM12 Identificar efeitos de sentido possibilitados pela direção do olhar dos personagens representados.
	CMM13 Analisar recursos indicativos da distância social entre personagem representado e leitor.
	CMM14 Reconhecer marcas de subjetividade e de objetividade na produção imagética.
	CMM15 Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.
	CMM16 Analisar recursos que contribuem para a construção de uma hierarquização dos elementos/participantes representados.
	CMM17 Perceber o grau de articulação entre os recursos semióticos, apontando estratégias adotadas pelo produtor para a produção de sentido, tais como: cores, brilho, iluminação, profundidade, movimento etc.
	CMM18 Analisar representações que indiciam atributos simbólicos (metáforas visuais, construções hiperbólicas, distância/aproximação)
	CMM 19 Analisar os modos de representação dos personagens em relação à construção de identidades.
Metafunção Composicional	CMM20 Levantar hipóteses por meio de análises prévias e confirmá-las a partir de elementos do texto.

	CMM21 Identificar o design do texto (organização espacial das informações e dos participantes).
	CMM22 Identificar modos/recursos semióticos utilizados para a construção do texto.
	CMM23 Reconhecer informações principais e secundárias em textos imagéticos.
	CMM24 Identificar tipos de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.
	CMM25 Identificar efeitos de sentido possibilitados pelo uso de tipos diferentes de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.
	CMM26 Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.
	CMM27 Identificar marcas de modalização em textos imagéticos.
	CMM28 Analisar efeitos de sentido das marcas de modalização em textos imagéticos.
	CMM29 Analisar a articulação entre os modos/recursos semióticos presentes em um texto.
	CMM30 Reconhecer características do processo de textualização de um texto multissemiótico.
	CMM31 Comparar os efeitos de sentido propiciados pelo uso de diferentes modalidades (escrita, oral, imagética etc).

Ao construir a proposta de matriz de capacidades de leitura em uma perspectiva da GDV, algumas provocações foram surgindo, as quais serão apresentadas brevemente. Pensando na formação de professores para o ensino de leitura, a partir de uma proposta de capacidades/habilidades, é importante ressaltar o percurso formativo deve demandar uma reflexão que implique o docente como sujeito, uma vez que os encaminhamentos didático-metodológicos a serem assumidos no exercício docente, notadamente, estão assentados em referenciais teóricos, metodológicos e experienciais (advindos do exercício no magistério). Desse modo, não basta que os cursos de formação possibilitem o acesso às teorias, é preciso que o professor construa sentidos a partir desse e nesse contato e estabeleça uma relação sobre potencialidades das teorias para iluminar a prática pedagógica. Kress e Van Leeuwen (2006) não desenvolveram uma teorização para ser aplicada em sala de aula e os princípios de análise propostos estão relacionados à leitura de imagens estáticas, que precisam ser reconfigurados para a análise de textos em movimento. Nesse sentido, a teorização sobre a constituição dos textos multissemióticos é destinada a pesquisadores e necessita de um processo de vulgarização (no sentido positivo do termo), para que possa se adequar a outro público, no caso, professores.

Além disso, explorar as habilidades/capacidades de leitura a partir da GDV parece contribuir para uma sistematização do trabalho com os textos em sala de aula, uma vez podem orientar um determinado caminho a ser seguido e podem contribuir para que o professor desenvolva atividades que evidenciem para os alunos que as interações são orientadas sócio historicamente, com isso, carregam valores, crenças e ideologias. A atenção às especificidades dos textos pode favorecer a problematização de determinadas escolhas e de seus efeitos para o processo de produção de sentidos.

Outra questão que também merece destaque diz respeito à própria afetação do professor em relação à proposta trabalhada na formação. Formar professores para o trabalho com os textos multissemióticos significa constituir sujeitos-professores, significa formar para educar responsável e responsivamente. (SZUNDY, 2014). Para a autora, uma educação responsável deve fornecer subsídios e estratégias para a compreensão, o engajamento e a eventual transformação das práticas sociais. Uma educação responsiva deve implicar efetivamente os sujeitos. Nesse sentido, as atividades devem extrapolar a materialidade do texto para situá-lo histórica e ideologicamente, analisando os discursos, tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto

do ponto de vista dos tipos e formas de discurso por meio dos quais os diferentes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados etc. Se o professor apresentar dificuldades ou desinteresse pela compreensão das habilidades/capacidades de leitura na perspectiva aqui trabalhada, a prática educativa ficará comprometida.

De acordo com Gomes (2017, p. 45)

O leitor, ao perceber e compreender o significado linguístico e/ou visual/imagético (e também ideológico a partir da situação de enunciação) passa a ocupar uma atitude responsivo-ativa, isto é, concorda, discorda, complementa ou ressignifica, a partir de sua relação não só com a materialidade linguística, mas, sobretudo, a partir de uma atitude axiológica/valorativa, o que é posto como “significação” nesses enunciados (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1981[1929]). [...] É nessa perspectiva que o ato de ler pode ser compreendido como uma atividade responsiva, sendo que no trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos é necessário que o professor favoreça aos alunos a compreensão de que esses gêneros estão situados em um dado tempo e espaço histórico, isto é, são textos/enunciados sociohistoricamente situados, e que, portanto, são dirigidos de um sujeito para outro(s) e sustentam certas ideologias/apreciação de valor. Posto isso, cabe ressaltar que apenas levar o aluno a fixar o olhar, durante a leitura, exclusivamente nos limites do texto/enunciado, seja em relação à linguagem verbal ou visual/imagética, é desconsiderar toda a situação enunciativa que é inerente ao discurso que envolve esse texto, o que evidentemente compromete a construção de significação que esses textos/enunciados podem oferecer.

Nesse sentido, o processo de elaboração da proposta de matriz de capacidades/habilidades para leitura de textos multissemióticos propiciou uma compreensão de que a formação docente, assim como o trabalho com a leitura em sala de aula deve estar pautada em uma atitude responsiva ativa. Capacidades/habilidades estão intrinsecamente ligadas às subjetividades. Para Menezes de Souza (2011, p. 132), ler significa desempenhar, pelo menos, dois atos simultâneos e indissociáveis:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos.

Considera-se que é por meio do reconhecimento e da análise das diferentes semioses (tal como explorado na proposta de matriz de leitura) que esses significados e sentidos podem ser percebidos, produzidos, questionados, criticados ou aceitos,

tomando-se como referência o contexto enunciativo e considerando sujeito-autor, sujeito-leitor, situação social, projeto de dizer, suporte, escolhas linguístico-semióticas, gênero discursivo etc.

Considerando essa questão, a segunda parte da pesquisa consistiu de uma proposta de elaboração de atividades de leitura de textos multissemióticos, com vistas a aplicar na prática, a matriz aqui apresentada: “Capacidades Multissemióticas pautadas na GDV”.

Com a expansão da tecnologia digital e, conseqüentemente, da internet, novos gêneros discursivos são introduzidos cada vez mais nos diversos contextos sociais. O uso das mídias digitais pode ser compreendido como um fator motivador para a proposta de atividades de leitura, uma vez que permite maior contato dos alunos com diferentes gêneros que circulam em ambientes virtuais. Nessa perspectiva, é necessário propiciar situações didáticas em que os alunos possam aperfeiçoar habilidades/capacidades já adquiridas no convívio na sociedade, para que possam interagir socialmente de modo mais crítico e atuante no exercício da cidadania.

As análises serão realizadas a partir das capacidades de leitura propostas a partir dos aspectos que compõem a GDV. Enfatiza-se que uma atividade possa apresentar mais de uma capacidade com base na metafunção da Gramática do Design Visual. Foram escolhidas as de maiores. Além disso, as análises contemplaram apenas quatro gêneros discursivos que circulam em ambientes digitais: meme, GIF, vídeoanimação e charge, pois apresentam grande circulação em mídias digitais. Para melhor compreensão das análises, será realizada, também, a contextualização de cada um desses gêneros em suas configurações e em seus usos na sociedade atual.

5.1 Gênero Meme

Segundo o Museu de Memes – site criado pela Universidade Federal Fluminense - o termo Meme foi originado da obra de Richard Dawkins “O Gene Egoísta” de 1976. A etimologia do termo é decorrente da palavra grega mimese, que significa imitação. O meme é considerado uma analogia ao gene, proposto por Darwin na teoria da evolução. Enquanto Darwin discutia o gene como a representação biológica do ser humano, Richard defendia a ideia de que um meme seria a representação social da humanidade.

Com a popularização da internet, os memes foram cada vez mais inseridos no contexto digital como forma de representação do agir em sociedade, uma vez que

considera questões culturais de uma sociedade, como por exemplo: religião, culinária, música, cinema, educação, notícia, etc. Assim, nota-se a variedade de recursos semióticos que constituem o gênero, uma vez que os memes podem ser compostos de linguagem verbal e não verbal. A compreensão de memes pode ser utilizada em sala de aula conforme, a fim de exemplificar como isso pode ser feito, foi selecionado um texto que corresponde a uma crítica de facilitação de leitura de textos verbais, gerando efeito de humor ao sugerir que as figuras desvalorizam o texto no sentido de realizar uma leitura mais restrita.

Esse texto é encontrado em redes sociais, precisamente em uma página no *Facebook*, intitulada “O que queremos” que apresenta vários outros memes com o mesmo formato: em quadrinhos, com personagens de homem palito, alterando apenas os objetos em mãos e os textos verbais. Há também, um personagem que faz questionamento e um trio de personagens que respondem. No conjunto dos memes da série, a linguagem verbal é de suma importância para a construção do humor. A estrutura permite diversas explorações, portanto a semiose verbal possui uma possibilidade a mais em relação à linguagem não verbal.

Interlocutores-leitores são usuários do *Facebook*, em geral, uma vez que os conteúdos abordados são distintos entre si e podem ser inseridos em diversos contextos sociais. As atividades propostas para o gênero meme contemplarão interpretação de textos verbais e não verbais, por meio do reconhecimento dos recursos semióticos que o texto possui.

Análise do meme “O que queremos?”



Fonte: <http://marketingdegentileza.com.br/entrevista-com-francine-grando-autora-do-o-que-queremos-o-unico-meme-registrado-no-brasil/>

Após a contextualização do gênero escolhido, é apresentado um quadro com as propostas de atividades e as capacidades relacionadas a cada uma delas.

ATIVIDADES	Análise pela GDV
<p>Onde esse gênero é, geralmente, compartilhado? Espera-se que o aluno responda que os memes são encontrados em mídias sociais.</p>	<p>CMM7 Analisar o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, a partir das escolhas realizadas pelos produtores.</p>
<p>Que elementos contribuem para a construção do efeito de humor é construído? É esperado que o aluno perceba o efeito de humor pela análise da posição dos personagens (reivindicação) e pela quebra de expectativas (querer ler mais e ler apenas textos figuras”.</p>	<p>CMM22 Identificar modos/recursos semióticos utilizados para a construção do texto.</p>
<p>Observe que em memes da série: que queremos?, a estrutura é muito semelhante, mudando apenas o conteúdo verbal. Qual é a importância dessa repetição? As respostas esperadas são que a repetição caracteriza essa série de memes e a importância está relacionada a uma crítica que é feita à natureza das reivindicações, que, muitas vezes, são realizadas sem um adequado posicionamento reflexivo e crítico.</p>	<p>CMM5 Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.</p>
<p>Observe as indicações de gestos e as expressões faciais dos personagens escolhidas pelo produtor do meme. O que essas escolhas sugerem? As respostas esperadas são de que as expressões podem sugerir uma revolução, uma vez que os quadinhos com um personagem lembram a de um líder e as que possuem três pessoas se parecem com os “seguidores”, os quais têm as mãos para cima, em gesto semelhante ao que estereotipicamente acabou associado a revolucionários.</p>	<p>CMM1 Identificar os vetores (representações indicativas de ação) em textos imagéticos.</p>

5.2 Gênero GIF

O gênero GIF (*Graphics Interchange Forma*) é popularmente encontrado em plataformas de comunicação no ambiente virtual. Os GIF possuem uma particularidade técnica que permite a repetição de imagens arquivadas. O formato foi lançado em 1987 pela CompuServe na intenção de garantir a repetição de imagens em cores, uma vez que anteriormente era em preto e branco (formato RLE). O GIF animado é um arquivo composto por uma técnica serial de montagem de imagens de baixa resolução, as quais se sucedem automaticamente numa tela de computador ou de dispositivo móvel. Em termos de efeitos estéticos, a animação imprime ao GIF plasticidade, velocidade e repetição, muitas vezes rodando em *loop* (sequência de repetições) (BERTGES; PEREIRA, 2017).

Na atual sociedade de comunicação e informação, os GIF são usados para gerar efeito de humor em mensagens instantâneas. As redes sociais disponibilizam um espaço para envio e produção de GIF, já que, ao mandar mensagens de texto, o usuário pode escolher diferentes GIF de acordo com as palavras-chave. Nesse sentido, tem-se aqui, como proposta, uma atividade de leitura que contemple as diversas possibilidades de produção de sentido a partir da leitura de um GIF. O gênero permite diferentes interpretações a partir das mesmas imagens, por isso são usados em diversos contextos de comunicação virtual. Os mesmos GIF são usados intencionalmente para expressarem reações e humor de várias maneiras.

A partir dos GIF, é possível ampliar as atividades de leitura em textos imagéticos, uma vez que o gênero considera o contexto social no qual está inserido, além de levar em conta a escolha de personagens para provocação de humor e efeito de sentido. Além disso, o gênero permite leitura de expressões faciais e corporais, bem como permite o entendimento por meio da situacionalidade e intenção do produtor ao inserir o texto em plataformas digitais. O GIF abaixo é uma sequência de cenas que geram efeito de humor. Elas contam uma sequência de ações realizadas por um senhor fazendo uso de um computador. O idoso demonstra não ter habilidade com as tecnologias digitais e acaba apagando o computador. O humor acontece pelo exagero apresentado quando o computador desaparece de cena.



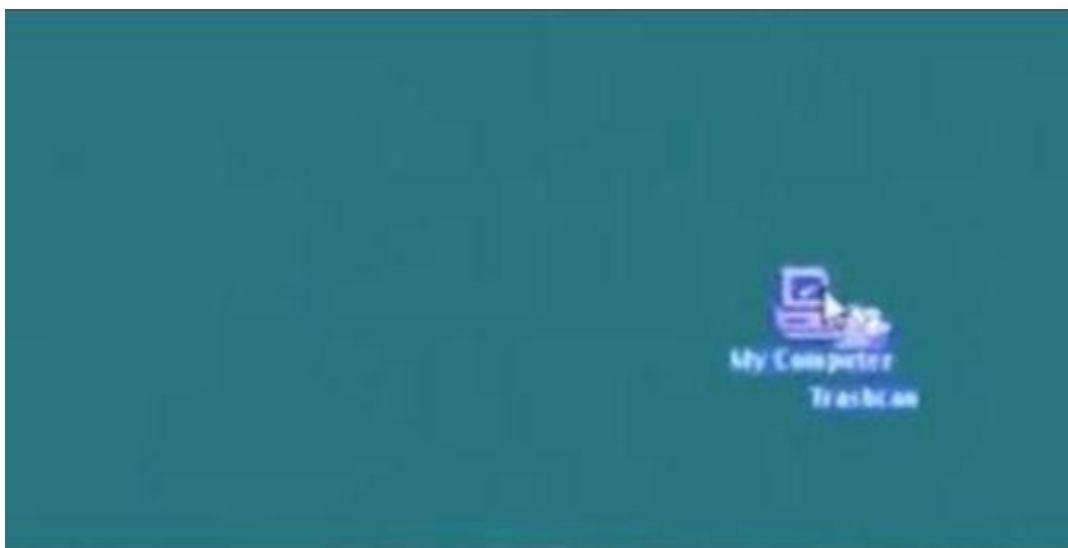
Cena 1: Idoso sentado diante de um computador.



Cena 2. Idoso clica no ícone Meu computador. Foco no ícone



Cena 3. Repetição da cena 1.



Cena 4. Idoso arrasta o ícone meu computador para lixeira. Foco nos ícones.



Cena 5. O Computador desaparece. Repetição das cenas 1 e 3 sem o computador



Cena 6. O idoso chama por Linda. Foco: posição do idoso

Atividade	Análise pela GDV
<p>Descreva as ações do Gif É esperado que os alunos descrevam a progressão temática do texto, a partir das cenas expostas pelo GIF.</p>	<p>CMM3 Descrever as formas de representação de personagens e objetos.</p>
<p>Explique as estratégias utilizadas pelo produtor para a construção de efeitos de humor É esperado que os alunos percebam o humor do GIF que decorre do exagero ocasionado pelo desaparecimento do computador, já que em situação cotidianas, quando se arrasta um ícone para a lixeira, o ícone some no mundo virtual, não um objeto no mundo real.</p>	<p>CMM 19 Analisar os modos de representação dos personagens em relação à construção de identidades.</p> <p>CMM25 Identificar efeitos de sentido possibilitados pelo uso de tipos diferentes de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.</p> <p>CMM26 Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.</p>
<p>Quando o personagem chama por Linda, o que fica subentendido? Espera-se que as respostas indiquem que, ao chamar por Linda, o idoso demonstra que precisa de ajuda, pois ele não sabe o que fazer com o sumiço do computador. Sugere uma crítica que à dificuldade de idosos para lidar com as novas tecnologias.</p>	<p>CMM11 Analisar os modos de representação de participantes presentes em diferentes gêneros discursivos.</p> <p>CMM 19 Analisar os modos de representação dos personagens em relação à construção de identidades.</p>

5.3 Gênero Videoanimação

Para explicar a vídeoanimação, é importante frisar que esse gênero congrega diferentes recursos (visuais, sonoros, verbais) que propiciam efeitos de sentido. Além disso, podem possuir efeito sonoro com texto falado ou com produção musical sem recursos de fala.

A vídeoanimação escolhida tem o título “O Presente” e conta a história de um menino que ganha um cachorro de presente da sua mãe. Ao se deparar com o animal, o menino demonstra entusiasmo, mas em um segundo momento, ao perceber que o animal não possuía uma das patas, o garoto reage de forma agressiva.

No decorrer do vídeo, o animalzinho tenta chamar a atenção de seu novo dono por meio de brincadeiras. Por fim, o menino se rende aos apelos do cão e se levanta para brincar. Nesse momento é revelado que o menino é mais parecido com o cachorro do que se imaginava: ele também não tem parte da perna.

A seguir, foram escolhidas algumas cenas do filme, tendo em vista a extensão do filme, que são apresentadas abaixo, seguidas de uma legenda descritiva.



Cena1. Menino jogando vídeo-game.



Cena 2. Menino demonstra insatisfação com o cachorro.



Cena3. O menino curioso com as atitudes do cachorro, pois mesmo com uma pata a menos, o animal aparenta estar feliz e disposto a brincadeiras.



Cena 4. Retrata a vontade do cão de interagir com seu novo dono.



Cena 5. Ambos saem para brincar no quintal.

Após as tentativas de chamar atenção e à percepção do menino sobre o entusiasmo do cão, o menino se levanta e acontece uma quebra de expectativa, pois é revelado que ele também não tem uma perna. Logo depois, ele leva seu novo animal de estimação para brincadeiras no jardim.

Atividade	Análise pela GDV
<p>Antes de assistir ao filme, leia o título (O Presente) e observe a imagem (cena 2). Com base nessas informações, levante hipóteses. Qual você acha que será o tema do filme?</p> <p>As respostas esperadas para essa questão são relacionadas às imagens da primeira cena, que contêm um menino e um cachorro. Espera-se que relacionem o título “O Presente” com a imagem.</p>	<p>CMM11 Levantar hipóteses por meio de imagens prévias e confirmá-las a partir de elementos do texto.</p> <p>CMM7 Analisar o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, a partir das escolhas realizadas pelos produtores.</p>
<p>Depois de assistir ao filme, responda: a sua hipótese inicial foi confirmada?</p> <p>Resposta pessoal.</p> <p>Espera-se poder discutir o que o aluno esperava, o que ele viu e a comparação entre ambas as perspectivas.</p>	<p>CMM4 Explicar os potenciais motivos da escolha das formas de representação de personagens e objetos feita pelo produtor do texto.</p> <p>CMM5 Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.</p> <p>CMM7 Analisar o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, a partir das escolhas realizadas pelos produtores.</p>
<p>Ao final da videoanimação, pode-se notar que há uma quebra de expectativa. Explique como isso acontece. Espera-se que os alunos percebam que a rejeição inicial do menino em relação ao presente é em função de, no final, mostrar que ele próprio não tem parte da perna.</p>	<p>CMM16 Analisar recursos que contribuem para a construção de uma hierarquização dos elementos/ participantes representados.</p> <p>CMM 19 Analisar os modos de representação dos personagens em relação à construção de identidades.</p> <p>CMM23 Reconhecer informações principais e secundárias em textos imagéticos.</p>

<p>Como as diferentes semioses se articulam para a construção dos sentidos? Espera-se que os alunos percebam os efeitos das expressões faciais, movimentos, enquadramentos, para o processo de construção dos sentidos.</p>	<p>CMM15 Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.</p> <p>CMM17 Perceber o grau de articulação entre os recursos semióticos, apontando estratégias adotadas pelo produtor para a produção de sentido, tais como: cores, brilho, iluminação, profundidade, movimento etc.</p> <p>CMM26 Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.</p>
<p>Quais são os recursos utilizados pelo autor-produtor do texto que provocou o interesse pela videoanimação? Espera-se que os alunos explicitem as estratégias que despertaram adesão ao texto.</p>	<p>CMM11 Analisar os modos de representação de participantes presentes em diferentes gêneros discursivos.</p> <p>CMM12 Identificar efeitos de sentido possibilitados pela direção do olhar dos personagens representados.</p> <p>CMM13 Analisar recursos indicativos da distância social entre personagem representado e leitor.</p> <p>CMM14 Reconhecer marcas de subjetividade e de objetividade na produção imagética.</p>

5.4 Gênero Charge

A charge é um gênero discursivo bastante utilizado em livros e materiais didáticos para o ensino de leitura a partir de textos multissemióticos. Com a propagação da internet e das mídias sociais, o gênero passou a integrar sites e plataformas educacionais. Assim como o gênero tutorial, a charge também pode ser representada em vídeo, denominada charge em movimento.

Baseando nos estudos de Mouco (2007), é importante (re)pensar a charge como um texto que possibilita o trabalho interdisciplinar da leitura. Segundo a autora,

Por ser um tipo de texto eclético, a charge propicia a interdisciplinaridade e pode tornar-se um excelente recurso de conscientização no exercício da cidadania. Neste aspecto, a “leitura” das charges de maneira competente contribuirá para desenvolver a competência leitora de nossos educandos e estabelecer relações com os problemas no contexto social em que estão inseridos. (MOUCO, 2007, p. 31)

Dessa forma, compreende-se que o texto em charge tem como função social a provocação de humor para assuntos polêmicos que permeiam na sociedade. Além disso, recursos selecionados para a composição de uma charge são planejados para gerar humor e chamar a atenção do leitor para determinado tema social. Esses recursos produzem efeitos de sentido a partir de expressões faciais, cores, textos verbais, cenários, enquadramento, etc.

A charge escolhida para análise das capacidades de leitura foi produzida por Gazo em 2018 e leva em consideração o contexto histórico-social em relação ao aumento do preço do botijão de gás em todo o Brasil. A charge conta com um casal protagonista. O homem esconde um botijão de gás e afirma à mulher que comprou uma joia bem cara, como era o desejo dela.

BOTIJÃO DE GÁS SUBIU 45% EM 2 MESES...

LEMBRA-SE
QUANDO VOCÊ ME DISSE
QUE QUERIA GANHAR UMA
JOIA BEM CARA?
ADIVINHE SÓ O QUE
EU COMPREI?



WWW.BLOGDOAFTM.COM.BR WWW.BLOGDOAFR.COM

Fonte: <http://blogdoaftm.web2419.uni5.net/charge-botijao-de-gas-subiu-45-em-2-meses/>

Atividade	Análise pela GDV
<p>Na parte superior da imagem há uma legenda. Como ela pode ser relacionada com a fala do homem que esconde um botijão de gás?</p> <p>É esperado que os alunos relacionem o título da charge com a situação da economia no contexto atual. Como o valor do botijão de gás subiu 45% nos últimos dois meses, ele acaba se tornando uma joia cara (na fala do personagem).</p>	<p>CMM5 Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.</p> <p>CMM29 Analisar a articulação entre os modos/recursos semióticos presentes em um texto.</p> <p>CMM31 Comparar os efeitos de sentido propiciados pelo uso de diferentes modalidades (escrita, oral, imagética etc).</p>
<p>A partir das expressões da mulher, qual sentimento pode ser percebido?</p> <p>Diferentes respostas podem surgir, mas é esperado que sejam relacionadas aos sentimentos de curiosidade e entusiasmo, uma vez que as mãos da mulher estão entrelaçadas e ela possui um sorriso tímido.</p>	<p>CMM8 Analisar os efeitos de sentido possibilitados pelos diferentes tipos de vetores (marcas indicativas de ação ou direção)</p> <p>CMM17 Perceber o grau de articulação entre os recursos semióticos, apontando estratégias adotadas pelo produtor para a produção de sentido, tais como: cores, brilho, iluminação, profundidade, movimento etc.</p>
<p>Por que o homem esconde o botijão? Como esse presente pode ser interpretado?</p> <p>Espera-se que os alunos respondam que é uma tendência cultural em momentos em que se busca fazer uma surpresa para alguém. Este presente pode ser interpretado como crítica ao aumento do preço do botijão de gás, de modo que ele é comparado a uma joia. Além disso, outras questões podem ser suscitadas, como machismo, papel da mulher etc.</p>	<p>CMM5 Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.</p> <p>CMM26 Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.</p> <p>CMM28 Analisar efeitos de sentido das marcas de modalização em textos imagéticos.</p>
<p>Por que algumas palavras são apresentadas em tamanho maior que as demais?</p> <p>Espera-se que os alunos percebam a intenção de destaque às determinadas palavras, que possuem relevância para a construção dos sentidos.</p>	<p>CMM15 Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.</p>
<p>Na história apresenta-se um semicírculo indicando uma iluminação. Qual é o efeito de sentido provocado por esse semicírculo?</p> <p>Espera-se que os alunos percebam que a iluminação objetiva atribuir relevância aos personagens da cena.</p>	<p>CMM15 Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.</p> <p>CMM16 Analisar recursos que contribuem para a construção de uma hierarquização dos personagens/ participantes representados.</p>

Elaborar as atividades de leitura de interpretação de textos multissemióticos aqui apresentadas representou um desafio, uma vez que os textos selecionados apresentam uma gama de possibilidades de exploração. Nesse sentido, buscou-se apenas propor algumas questões que pudessem ilustrar a questão da análise das capacidades/habilidades de leitura de textos multissemióticos. Para a realização da articulação atividade/habilidade, buscou-se considerar a leitura como a leitura como um processo, por meio de um desenvolvimento cognitivo interativo, como discutido por Solé (2003). Assim, as possibilidades interpretativas podem variar, uma vez que ao elaborar uma atividade, o professor o faz com base em seus conhecimentos prévios, que engloba as dimensões epistemológicas e axiológicas construídas ao longo de sua formação e atuação.

Em conformidade com Gomes (2017), considera-se que uma matriz de leitura não se presta a servir de referência para avaliações externas, mas objetivo propiciar ao professor compreender os diferentes aspectos que a leitura de um texto multissemiótico emana. Desse modo, reitera-se que toda matriz configura-se como aberta e incompleta (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010), uma vez que poderá a proposta não é apresentar uma referência completa e definitiva, mas

contribuir para o ensino de leitura de textos/enunciados em gêneros discursivos multissemióticos, considerando as diversas semioses/linguagens envolvidas na constituição desses gêneros, bem como os suportes e meios (novas formas de interação e colaboração, proporcionadas pelas mídias digitais) .(GOMES, 2017, p. 229).

Nessa direção, o autor considera que uma matriz poderá ser completada, reformulada e transformada pelo professor, levando-se em conta depender os objetivos didáticos de aprendizagem e de seu planejamento, bem como dos gêneros a serem estudados em cada turma.

Desse modo, incorporar as contribuições trazidas pela GDV para a proposição de uma matriz também representa uma iniciativa de ampliar as discussões realizadas por outros pesquisadores, de modo a contribuir para que a prática de leitura seja dimensionada em uma perspectiva que considere as contribuições das diferentes teorias que tomam os textos multissemióticos como objeto de estudo. A GDV possibilita um olhar para as peculiaridades do texto imagético, de forma a evidenciar as influências dos diferentes recursos semióticos para o indiciamento de sentidos, além de evidenciar que

as escolhas feitas pelos produtores não são neutras e des/re/velam pontos de vista e ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo refletir sobre as capacidades multissemióticas relacionadas à leitura de textos dos gêneros midiáticos. Assim, buscou-se não somente discutir questões teóricas relacionadas ao trabalho com a leitura nesse contexto, como também analisar uma matriz de habilidades de leitura proposta por um pesquisador. Para além disso, buscou-se também propor uma matriz de leitura, com base na Gramática do Design Visual (GDV), com vistas a verificar as potencialidades da teoria para a formação de leitores em espaço escolar.

Nesse sentido, para a realização do trabalho, foi necessário selecionar estudos teóricos que abordam questões sobre a leitura de textos midiáticos e sobre as capacidades de leitura multissemióticas. Além disso, buscou-se analisar a possível relação entre multiletramentos e os gêneros discursivos que circulam a esfera digital, bem como discutir a formação de professores para o ensino de leitura de textos imagéticos. Para além dos estudos teóricos, viu-se a necessidade de elaborar uma matriz de capacidades multissemióticas a fim de contribuir para uma análise mais específica das atividades de leitura de textos multissemióticos para alunos do ensino médio desenvolvidas pela pesquisadora.

Como foi discutida anteriormente, a compreensão textual diz respeito a um conjunto de informações (explícitas e implícitas) que orientam para a construção de sentido do texto. Nessa direção, a Gramática do Design Visual contribui para o entendimento dessas informações, visto que os estudos das metafunções elucidam a questão da organização dos elementos do texto, além de proporcionar um maior entendimento sobre as ideias que representam a imagem e de orientar para o entendimento entre o contato que o autor, o leitor e o texto desenvolvem entre si.

A partir da pesquisa teórica e do estudo sobre o multiletramento, percebeu-se duas questões que permeiam na sociedade e que são importantes de serem levadas em consideração, que são as multiplicidades: a cultural e a semiótica. Nesse sentido, ao nos depararmos com o acervo de tecnologias digitais em ambiente escolar que contribuem para a informação e comunicação dos alunos, viu-se a necessidade de inserir os textos não verbais para ampliação de estratégias do ensino de leitura, visto que a maior parte desses textos são compostos por recursos sonoros e visuais e que esses recursos propiciam uma compreensão de texto sem a necessidade de uma leitura verbal.

Essa pesquisa contribui para a formação de professores de línguas no sentido de ampliar as possibilidades de estratégias e procedimentos metodológicos que permitam que os alunos percebam as informações implícitas no texto e deem conta de relacioná-las com as informações que foram explicitadas. Além disso, permitiu uma visão mais ampla sobre as atividades de leitura de ensino de língua portuguesa, possibilitando a compreensão de que diversas capacidades multissemióticas podem contemplar essas atividades, sem deixar de considerar a realidade digital em que a sociedade se encaixa.

A análise contemplou a investigação de 4 (quatro) gêneros discursivos, sendo o meme, GIF, vídeo animação e charge, a partir dos quais foram elaboradas questões de interpretação. A escolha dos gêneros baseou-se com nos critérios de circulação em suporte digital. As análises tiveram fundamento na matriz elaborada para esta pesquisa que levou em consideração a Gramática do Design Visual e nas categorizações de compreensão de leitura de textos imagéticos que compõem a teoria.

A partir do aprofundamento teórico decorrente dos estudos que foram realizados para a consecução desta proposta e sua articulação com o empírico, foi possível propiciar uma reflexão sobre o ensino da leitura de textos multissemióticos, assim como permitiu uma reflexão acerca da formação de professores para o ensino desses textos, a fim de que seja (re)pensada a questão do ensino-aprendizagem de leitura, evidenciando questões como: senso crítico, produção de sentido a partir de uma realidade próxima dos alunos e discussões para os temas abordados.

REFERÊNCIAS

BARROS, Cláudia Graziano Paes. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, v. 16, n. 19. 2009.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Língua, fala e enunciação. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira), v. 13, p. 93-113, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e escrita**. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, p. 12-17, 2006.

BERTGES, Lívia Ribeiro; PEREIRA, Vinícius Carvalho. Uma proposta de análise do gênero GIF poem a partir de “Asas” e “Volve”, de Arnaldo Antunes. **Revista Desenredo**, v. 13, n. 2, 2017.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, p. 104, 1997.

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, n. 5, p. 183-196, 2011.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, SMDO. A gramática do design visual. LIMA, CHP; PIMENTA, SMO; AZEVEDO, AMT. **Incursões semióticas: teoria e prática da gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, p. 87-116, 2009.

CALAZANS, Julieta. **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

DIAS, Reinildes. **WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 12, n. 4, 2012.

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

DUARTE, Matheus Henrique; DIAS, Francieli Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Multimodalidade e multissemiose no processo de produção de sentido: uma análise da GDV. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez.2005. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/imagens/stories/pdfs_calidoscopio/vol3

n3/art08_faraco.pdf>. Acesso em: set. 2018.

FERREIRA, Helena Maria. A transversalidade nas aulas de língua portuguesa: a educação ambiental em questão. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, 2013.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, v. 3, n. 1, p. 56-80, 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**. Uberlândia–MG, v. 3, p. 1-19, 2013.

JEWITT, Carey. **Multimodal methods for researching digital technologies**. The sage handbook of digital technology research, p. 250-265, 2013. SAGE: Los Angeles.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. **Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KESKE, Humberto Ivan et al. **Do apocalíptico texto ao integrado contexto: passeios críticos pelos bosques da comunicação**. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-518, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **El discurso multimodal**. Los modos y medios de la comunicación contemporánea. 2001.

LEEUWEN, T. van; KRESS, Gunther. **Reading images: the grammar of visual design**. Oxon: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG. 2001. p. 7-11.

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Jan. 2018.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

LÉVY, Pierre. Trad. COSTA, Carlos Irineu da. **Cibercultura**. São Paulo, v. 34, p. 264, 1999.

LIMA, CHP; SANTOS, Z. B. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental na semiótica social. Lima. CHP, Pimenta, SMO e Azevedo, MTA (Orgs.) **Incursões Semióticas**. Rio de Janeiro: Livre expressão, p. 30-47, 2009.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. MACIEL, Ruberval Franco; ASSIS ARAUJO, Vanessa (org.), **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

MOUCO, Maria Aparecida; GREGÓRIO, Maria Regina. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Trabalho final do programa de desenvolvimento da Educação-PDE, p. 1104-4, 2007.

PIMENTA, Sônia Maria O.; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 1, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, , 2004.

ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium**. SIGNORINI, I.(Org.), Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(gem). Campinas, SP: Mercado de Letras,2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Ed., 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. Roxane Rojo. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 27-37, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagem: representação ou mediação?. **Revista Veredas**, v. 1, n. 1, 2016.

SANTOS, Zaira Bonfante. O ensino de leitura em língua adicional sob a ótica das multimodalidades. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, n. 2, p.155-177. 2017.

SANTOS, Marina Morena e Silva. À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de Inglês. UFMG. 2017.

SILVA, Fernando Moreno. Novas mídias: leitura e produção textual. **Revista Odisseia**, jan./jul. 2010, n. 5, pp. 1-10.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa. In TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SZUNDY, Paula T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n.1, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n1/v53n1a02.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; FERREIRA, Helena Maria. **O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos**. In: Tania Magalhães; Andreia Silva-Garcia; Helena Ferreira. (Org.). **Concepção Discursiva de Linguagem: ensino e formação docente**. 1ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2017, v.1, p.107-128.