

REFLEXOS DA COMPREENSÃO DE FATORES MULTIMODAIS NA ESCRITA ESCOLAR

Mônica Magalhães Cavalcante*
Suelene Silva Oliveira*

Resumo: O propósito desse trabalho é analisar o nível de compreensão que alunos do 9º ano do ensino fundamental tiveram ao assistirem ao curta-metragem *Vida Maria*, de Márcio Ramos, e os fatores multissemióticos que reconheceram, ainda que intuitivamente, para a recategorização dos referentes. Para isso, coletamos respostas de entrevistas feitas a esses alunos, cujos depoimentos compuseram nosso *corpus*. Em nosso estudo, assumimos os pressupostos fundamentais da Gramática do *Design Visual* (GDV), postulados por Kress e van Leeuwen (2006), no âmbito da Semiótica Social. Além disso, demonstramos os efeitos de sentido obtidos, no texto verbo-audiovisual, com o uso de diferentes formas de introdução de referentes (SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2014). Constatamos que os significados foram produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reproduzidos através de uma série de modos comunicativos e representacionais – cores, olhares, imagem, por exemplo –, e não somente através da linguagem escrita ou falada. Os modos semióticos são, portanto, moldados através dos seus usos culturais, históricos, cujos significados são sociais, isto é, constituídos pelas normas e regras operadas pelas condições de produção do signo.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Aspectos Multimodais. Produção de Texto.

Abstract: The aim of this work is to analyze the level of comprehension that students of the 9th grade of elementary school had to watch the short films had after/ while watching the short film *Vida Maria*, by *Márcio Ramos*, and the multisemiotic factors that recognized, even if intuitively, for the recategorization of referents. For this, we collect the answers from interviews made to these students, whose answers composed our *corpus*. In our study, we assume the fundamental assumptions of the Visual Design Grammar (GDV), postulated by Kress and van Leeuwen (2006), in the scope of Social Semiotics. In addition, we demonstrate the effects of sense obtained in verbal-audiovisual text using different ways of introducing referents (SILVA, 2013 and OLIVEIRA, 2014). We find that meanings were produced, distributed, received, interpreted and reproduced through a series of communicative and representational modes - colors, looks, image, for example - and not only through written or spoken language. Semiotic modes are thus shaped by their cultural, historical uses, whose meanings are social, that is, constituted by the norms and rules operated by the conditions of the production of the sign. Semiotic modes are, thus, shaped by their cultural, historical uses, whose meanings are social, that is, constituted by the norms and rules operated by the conditions of the production of the sign.

* Universidade Federal do Ceará. Departamento de Letras Vernáculas. Centro de Humanidades. UFC. Fortaleza, Ceará, Brasil. monicamc02@gmail.com

* Universidade Estadual do Ceará. Curso de Letras. Centro de Humanidades. UECE. Fortaleza, Ceará, Brasil. sueleneoliveira@gmail.com

Keywords: Reading Comprehension. Multimodal Aspects. Text Production.

Introdução

Com o advento dos recursos tecnológicos, ocorreram muitas mudanças nas práticas discursivas, e as aulas de língua portuguesa dos cursos fundamental e médio não poderiam passar ao largo dessa realidade. As novas formas de transmitir mensagens, verbais ou não verbais, promovendo a elaboração de novas linguagens cada vez mais multimodais, vêm resultando em novos hábitos de leitura e de escrita. Uma prova disso é a forma como imagem, som e movimento se tornaram prática corrente em sala de aula.

Essas transformações estão produzindo efeitos nas formas e características dos textos, cujos traços multissemióticos, verbal (oral e escrito), visual, sonoro, gestual (sobretudo nas modalidades hipertextuais) têm conquistado o olhar de professores e pesquisadores de diferentes áreas do saber. Em consequência disso, o texto com modo apenas verbal tem deixado de ser a forma de comunicação central e dotada de prestígio. É um pressuposto da Semiótica Social, como em Kress e van Leeuwen (2006), que a construção de qualquer signo é motivada por interesses posicionados num contexto social. É necessário, pois, que a escola invista em análises que reconheçam a devida importância desses aspectos multimodais e sócio-históricos, buscando explicações para a maneira como as diferentes semioses compõem, juntas, os sentidos do texto e verificando também como os dados socioculturais se integram à linguagem verbal.

Essas constatações nos levam a entender por que essa dinâmica textual vem desafiando e redirecionando as pesquisas da Linguística Textual (LT) para a consideração de aspectos multimodais. O objetivo deste capítulo é reverter esse olhar, agora, para a produção textual. Esse desafio, no entanto, é ainda complicado, tendo em vista que os exames de acesso às universidades e a alguns concursos exigem, corriqueiramente, o padrão de “texto dissertativo-argumentativo”, com linguagem especificamente escrita. Se as questões de compreensão textual já comportam a análise da modalidade verbo-visual em textos de gêneros variados, essa preocupação ainda não chegou às atividades de redação, embora esteja presente nos textos motivadores para as redações escolares.

Este capítulo está dividido em duas etapas: na primeira, advogamos em favor da ideia de que ampliar os horizontes de compreensão leitora é fundamental para reduzir a incidência de fuga ao tema nas práticas de redação escolar; na segunda, demonstramos os efeitos de sentido obtidos, em texto verbo-audiovisual, com o uso de diferentes formas de introdução de referentes.

A intrínseca relação entre leitura e escrita em sala de aula

Como aponta Callow (2005, p. 18), estamos em plena era da cultura do visual e, portanto, “é preciso aprender a, no mínimo, ler, analisar e posicionar-se com relação à produção e ao consumo de textos visuais, à semelhança do que fazemos com relação aos textos lineares tradicionais”. O paradigma contemporâneo, que tem nas imagens (fotografias, gráficos, sinais, mapas, placas de endereçamento, códigos postais, informações meteorológicas, tabelas nutricionais em rótulos) uma expansão dos padrões textuais utilizados nos materiais didáticos, impõe a inclusão de critérios de abordagem das diferentes linguagens no currículo escolar.

Nas atividades de produção textual das escolas, é recorrente o uso de textos motivadores para servirem de fertilizantes aos alunos no momento de gerarem seus textos. Tal procedimento pressupõe que o leitor, antes de desenvolver sua produção, tenha habilidade de entendê-los eficazmente, ou seja, de saber compreender, analisar, avaliar e modificar situações nele presentes; inferir suas intenções, levantar hipóteses e produzir conclusões acerca do que foi “dito nas entrelinhas”, mesmo quando tais textos se apresentam na forma de gráficos, símbolos e ícones variados.

Conforme Bentes (2004, p. 21), em virtude dessa prática recorrente nas séries dos cursos fundamental e médio, há uma “necessidade de se educar as pessoas para o contato com as informações veiculadas pelas diversas tecnologias audiovisuais”: “as mídias precisam ser lidas, decodificadas. É preciso unir a preocupação com as letras ao ensino do audiovisual para que se criem novas estruturas educacionais”. Em outras palavras, é necessário que os professores ampliem o alcance do conceito de letramento (SOARES, 2003). Como diz Bentes, os textos praticados nas escolas são cada vez mais multissemióticos; uma vez que os textos não se bastam por sua organização formal, precisamos atentar para os envolvimentos

contextuais; “relações sociais são criadas entre os elementos participantes do texto e de seu contexto” (BENTES, 2004, p. 21).

Tais aspectos apresentados pela autora, há muito, estão contemplados nos próprios documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1998, p. 7-8), quando, dentre os objetivos do ensino fundamental, estabelecem os de:

- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais e culturais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

A inserção do multissemiótico no contexto desse novo letramento vem se dando mais ostensivamente em virtude das crescentes provocações que a tecnologia da informação proporciona. Neste trabalho, reivindicamos que a atenção dos professores de compreensão e produção textual recaia sobre os modos distintos de apresentar e de retomar os referentes na superfície textual. Em qualquer interação de que participemos (oral, escrita, hipertextual e multissemiótica), estamos sempre (re)elaborando os “objetos” da realidade e os referentes do texto. Podemos, então, dizer que nós sempre estamos envolvidos em um trabalho ativo de (re)elaboração/(re)interpretação de referentes, conduzido por um plano argumentativo do locutor. Compreender e produzir textos envolve, obrigatoriamente, a articulação de referentes em relação aos tópicos e subtópicos abordados. Buscar a coerência de um texto que se interpreta ou que se cria é mobilizar referentes, em introduções e retomadas anafóricas responsáveis pela evolução dos objetos de discurso na progressão temática. Um mesmo referente sofre, pois, inúmeras transformações no decorrer do texto, por isso a recategorização é algo tão inerente ao processo referencial que, estando ou não explicitada na superfície do texto, ela sempre acontece e é perceptível por diversos indícios, inclusive os multimodais.

Em textos multissemióticos, alguns referentes podem ser engatilhados pela imagem, outras vezes por uma expressão referencial e, outras vezes, por formas não referenciais e por certas pistas na imagem que levam à construção de um dado referente. Nada assegura que o leitor de um texto verbo-visual, por exemplo, identifique o objeto de discurso primeiro pelo

aspecto verbal, ou primeiro pelo aspecto visual. Cada um processa os referentes a seu modo, de acordo com o que, naquele momento da interação, parecer-lhe mais saliente, por razões várias. Por isso, é fundamental levar à sala de aula o conhecimento de que é possível lidar com a multimodalidade, reconhecendo o significado dos traços que a compõem. Atividades de compreensão e de produção de textos multissemióticos requerem, a nosso ver, uma certa consciência metalinguística de como os recursos multimodais se inter-relacionam e se integram aos valores sociais para significar.

Em nosso estudo, assumimos os pressupostos fundamentais da Gramática do *Design* Visual (GDV), postulados por Kress e van Leeuwen (2006), no âmbito da Semiótica Social. Evidentemente que uma descrição linguística não pode acomodar-se por inteiro, sem as devidas seleções e adaptações, aos objetivos dos ensinamentos fundamental e médio. Se essa transposição seria complexa para as aulas de compreensão textual, mais inusitada ainda seria para as aulas de redação.

Alguns estudos já propuseram que se levasse à escola a consideração do texto como uma instância multimodal; a grande maioria enfatiza a relação da escritura com a oralidade, como em Gomes-Santos (2003), Marcuschi (1986; 1994), Koch (1992) e Oliveira (2013). O propósito desses trabalhos é propor atividades de retextualização de uma modalidade para outra, ou de um gênero discursivo para outro dentro da modalidade falada da língua. Outros estudos, como o de Ramos (2009), ocuparam-se da descrição visual de gêneros com a linguagem dos quadrinhos, especialmente charges, cartuns e tiras; e outros têm se proposto tratar da multimodalidade na caracterização de gêneros do discurso, como o de Dionísio, Machado e Bezerra (2011).

Embora os autores ainda não apresentem uma sequência metodológica para o ensino, as caracterizações propostas por essas pesquisas oferecem elementos úteis à exploração das multissemioses em atividades de leitura e de escrita, simultaneamente, como mostraremos no item seguinte.

Muitas vezes, os alunos desenvolvem mal seus textos, tangenciam a temática proposta em sala de aula, ou até mesmo fogem ao tema por não compreenderem bem os subtópicos articulados ao tópico central dos textos motivadores. Cumpre respeitar o fato de que a interpretação pode se dar em níveis diferenciados, como sugere Marcuschi (2008) ao

tratar de diferentes horizontes de compreensão leitora. Para o autor, há cinco horizontes (ou perspectivas) que ocorrem no processo de entendimento e refletem diversificadas formas de interação entre o locutor, o interlocutor e o texto. Por isso, permitem ao professor, ao avaliar os níveis de compreensão dos alunos, estimulá-los a atentar para pistas contextuais que passaram despercebidas para eles e, a partir daí, solicitar exercícios de escrita sobre as possíveis inferências.

Segundo Marcuschi, há *falta de horizonte* (cópia) quando o leitor apenas repete algo que foi lido, pois o texto é visto como se contivesse apenas informações objetivas. Nessa situação, há mais passividade por parte do leitor, que se contenta em localizar e transcrever o que foi mencionado na superfície textual. Quando o aluno é instado a escrever sobre os sentidos do texto motivador, ele repete o que vê explicitado nas semioses da superfície textual. Vejamos como isso seria passível de acontecer com a charge abaixo:

(1)



Fonte: Disponível em: <<http://www.cambito.com.br>>. Acesso em 23 mar. 2012

Ao propor a análise da temática central abordada pelo chargista, por exemplo, alguns alunos podem se limitar a dizer que “entra e sai governo e todos ficam impunes”, referindo-se ao conteúdo manifestado verbalmente na parte superior da charge. Esse entendimento se atém à mera reprodução escrita de apenas um comentário encabeçando o texto. Por esse aspecto, a compreensão se configura no primeiro horizonte (cópia, transcrição) descrito por Marcuschi (2008) e, de certo modo, corresponde a uma das situações a que Koch e Elias (2006) denominam de nível literal – aquele que está visível na superfície textual.

A diferença entre a falta de horizonte e o nível de *horizonte mínimo* reside na participação cooperativa diminuta do leitor nesse caso. Quando o professor pede que ele retextualize, em um pequeno texto escrito, o que abstraiu da leitura, ele apenas parafraseia os dados explícitos, realizando inferências elementares.

Alguns leitores, por exemplo, podem afirmar que a charge fala da fome que assola nosso país, levando em consideração a frase “Como reclamar da fome se sobra pizza?”, e a semiose plástica da imagem da pizza centralizada na bandeira brasileira. Segundo Pietroforte (2008), a semiótica plástica opera com três categorias: cromáticas, eidéticas e topológicas. As cromáticas se referem às manifestações por meio da cor, incluindo também oposição de valor (claro x escuro); de tonalidade (quente x frio) e de luminosidade (brilhante x opaco). As eidéticas referem-se às manifestações por meio da forma (reto x curvo; regular x arredondado). As topológicas se preocupam com a distribuição dos elementos no espaço: de dimensão (grande x pequeno), de posição (alto x baixo) e de orientação (na frente x atrás).

Além desses aspectos, o professor deve mostrar aos alunos a semiose plástica não somente da imagem, mas também das letras, como cor, forma, tamanho da fonte. Nesse caso em específico, as cores selecionadas pelo autor são as mesmas presentes na bandeira brasileira: verde, amarela, azul e branca. A seleção, portanto, não é aleatória. O tamanho da fonte (em caixa alta) da expressão referencial “punição zero” imprime saliência ao objeto de discurso, assim como o fato de estar posicionada na parte central da charge. São estes e outros fatores em conjunto com os valores socioculturais que recategorizam o referente do tema principal da charge: a impunidade brasileira. No *horizonte máximo*, os sentidos e as referências se elaboram, principalmente, por inferências que integram as formas verbais e não verbais ao entorno sócio-histórico em que o texto é praticado. Assim, tem-se o máximo da produção de sentidos por meio de diferentes raciocínios inferenciais: lógico, pragmático, estético, crítico.

A imagem na charge remete a um referente que exige do leitor um conhecimento prévio do programa *Fome Zero*, implantado em 2003 pelo Governo Federal, representado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, para o enfrentamento da fome e da miséria brasileiras. Caso o leitor não tenha essa informação armazenada em sua memória, certamente sentirá dificuldade em elaborar as devidas inferências para que atinja o horizonte máximo de

compreensão, o que pode comprometer sobremaneira qualquer produção textual baseada nesse texto.

Outro conhecimento que precisa ser inferido pelo leitor advém da interrogação “Como reclamar da fome se sobra pizza?”. A expressão “Tudo acaba em pizza” tem sido utilizada no Brasil mais precisamente relacionada a fatos que acontecem na capital federal, Brasília, onde corrupção e descaso com verbas públicas frequentemente resultam em impunidade. Ou seja, é usada para apontar uma situação que terminará em impunidade e em acomodação.

O leitor que acredita ser a *fome* a temática principal apresentada pela charge estaria no *horizonte indevido*. Mesmo havendo a imagem da pizza e a referência à falta de alimento presente na mesa de muitos brasileiros, a principal mensagem da charge não está destinada a essa temática.

Um leitor que se situasse no *horizonte problemático* estaria no campo de ação da extrapolação devido ao fato de fugir dos limites do texto. O problema consiste principalmente em fazer demasiadas interpretações fundadas não em pistas contextuais, mas em experiências pessoais, e, por conseguinte, não autorizadas pelo texto. Por fim, situando-se no *horizonte indevido*, o leitor faz interpretações ainda mais infundadas, que não se pautam pelas trilhas de sentido abstraídas das relações lexicais, sintáticas, referenciais e composicionais que delimitam as possibilidades de leitura. Esse aspecto Marcuschi (2008) chama de “zona muito nebulosa”, ou “proibida”. A nosso ver, os dois últimos horizontes – *problemático* e *indevido* – são semelhantes, variando apenas em pequenos graus. Em virtude disso, utilizamos em nossa pesquisa apenas a terminologia *horizonte indevido*, para nos referirmos à leitura errada e à extrapolação.

Análises como essa revelam quão produtivo pode ser o tratamento do fenômeno da referenciação a partir de um olhar sobre as práticas multimodais em estratégias de compreensão e de produção textual. Mostraremos, a seguir, alguns resultados de uma análise empreendida por Oliveira (2014) da construção dos referentes, por parte do interlocutor, em um texto verbo-audiovisual.

Repercussões dos modos de introdução referencial para a compreensão e a produção de textos

Relatamos, aqui, resultados parciais da tese de Oliveira (2014) sobre a referenciação em um vídeo, a fim de refletirmos sobre uma atividade escrita baseada na compreensão dos recursos multimodais. Nossa investigação tomou por base a análise dos procedimentos para a construção de referentes em um texto verbo-audiovisual – o curta-metragem *Vida Maria*¹, produzido em computação gráfica 3D e finalizado em 35mm. *Vida Maria* é bastante utilizado em salas de aula das escolas nordestinas, por mostrar personagens e cenários modelados com texturas e cores pesquisadas e capturadas no sertão cearense, no Nordeste do Brasil, criando uma atmosfera realista e humanizada. Todos esses aspectos contribuíram para a escolha do nosso *corpus*.

Os informantes, alunos do 9º ano do ensino fundamental, foram entrevistados individualmente, a fim de analisarmos o nível de compreensão que tiveram do vídeo e os fatores multissemióticos que reconheceram, ainda que intuitivamente, para a recategorização dos referentes. Foram combinadas duas técnicas de entrevista escrita: entrevista estruturada ou orientada, com algumas questões abertas, e entrevista por pauta ou semiorientada. Acreditamos que as entrevistas possibilitam maior flexibilidade na obtenção das respostas sobre a atribuição de sentidos do curta. Promovemos um tratamento qualitativo com base em categorias que contemplam o plano imagético dos textos, indicando como esses modos de enunciação estão imbricados na construção da referência.

A escolha do texto verbo-audiovisual se deu em virtude de que muitos dos estudos sobre referenciação ainda têm sido realizados em textos verbais, e assumimos o pressuposto de que a análise da compreensão e da produção de textos multissemióticos vem exigindo da Linguística Textual uma redefinição dos processos referenciais, de modo a contemplar as peculiaridades desses gêneros do discurso.

Ao analisar o processo de construção dos referentes, antes mesmo da exibição do curta-metragem, foram feitas perguntas aos alunos, a partir da visualização da imagem da capa do vídeo apresentada a seguir.

¹ *Vida Maria* – de autoria de Márcio Ramos – é um filme curta-metragem em animação realizado com recursos do edital “3o. PRÊMIO CEARÁ DE CINEMA E VÍDEO”, realizado pelo Governo do Estado do Ceará, que recebeu nota máxima na categoria “Ficção-Animação-Filme”. O curta se consagrou nos festivais de cinema em 2006 e encerrou o ano como o filme mais premiado do Brasil. Disponível em: <<http://www.viacg.com/vidamaria.html>>

(2)



Fonte: Disponível em: www.viacg.com

Recorremos à proposta de Silva (2013), que categoriza as seguintes formas de introdução de referentes no universo discursivo do texto multissemiótico. Segundo o autor, o interlocutor pode perceber os seguintes modos de apresentação primeira dos objetos de discurso:

- Apresentação por menção de expressão referencial (sem antecipar a recategorização);
- Apresentação por marcas intertextuais;
- Apresentação do referente por meio de linguagem visual (ou verbo-visual);
- Apresentação por expressão antecipando a recategorização (às vezes, encapsulando).

A partir do modo como cada aluno apreendeu a primeira aparição dos referentes na capa do vídeo, cada um foi redigindo sobre suas hipóteses levantadas sobre as introduções referenciais.

Olhando para a ilustração da capa do curta-metragem (Figura 2), os leitores predisseram, nos comentários escritos, que o vídeo abordaria a vida de mulheres que se chamavam Maria, em virtude do título *Vida Maria*. O referente das Marias é, portanto, apresentado aos interlocutores, simultaneamente, pela linguagem verbal e pela visual. Para os

alunos, algumas dessas Marias seriam crianças, outras jovens, outras adultas, outras idosas. Afirmaram que as Marias seriam pessoas pobres, mulheres do campo, da zona rural. O vídeo trataria, então, da vida difícil de mulheres que vivem no interior do Nordeste.

As dificuldades vividas pelas personagens foram inferidas pelos leitores a partir das imagens da menina e da mulher que aparecem na capa. Ambas são negras e não aparentam luxo nem riqueza. As mulheres retratadas nas imagens não usam maquiagem, brincos, colares, enfeites de cabelo. Além disso, os leitores afirmaram que elas tinham um cabelo bastante danificado, sem tintura, amarrado apenas por um lenço de tecido, adereço muito comum na cabeça de mulheres simples da zona rural. Os leitores acrescentaram que o despojamento dos personagens era expresso pela ausência de adornos típicos da vaidade feminina, elementos que remetem à oposição de riqueza/opulência. Retirar tais adornos da imagem das personagens era reduzi-las a uma condição de desprendimento de bens materiais (OLIVEIRA, 2014).

Esses conhecimentos de mundo ou enciclopédicos (KOCH e ELIAS, 2006) foram ativados pelo título e pela imagem da capa, possibilitando a representação mental de objetos de discurso referentes às experiências, aos registros de vida, de lugar e de tempo. Os nossos alunos, moradores de uma cidade da região Nordeste, Fortaleza, capital do Ceará, certamente identificaram traços que dizem respeito às pessoas que vivem em pequenos povoados do sertão nordestino. Alguns desses leitores, inclusive, disseram que as imagens os fizeram recordar de momentos da infância, pois tinham vindo de cidades interioranas do sertão cearense. O fato de alguns deles terem vivido em um local semelhante ao que seria retratado no curta certamente contribuiu bastante para que as inferências fossem confirmadas durante a exibição do vídeo, o que colaborou para que muitos atingissem o horizonte máximo de compreensão, revelado na produção escrita de suas respostas.

Uma predição diferente, no entanto, deu-se por parte de um leitor, ao deduzir que o vídeo retrataria a vida de Maria, mãe de Jesus, que está dentro de cada Maria dos dias atuais. O aluno explicou, à sua maneira, que, para ele, a imagem de sofrimento no semblante do rosto da mulher que se encontra à direita da capa fora apresentada como uma estratégia intertextual de introdução do referente Maria de Nazaré e que representaria as Marias sofredoras, padecendo de dores semelhantes. O leitor acrescentou, ainda, que a personagem seria Maria de Nazaré por estar no mês de maio (note-se a influência do entorno social vivido no

momento da interpretação do vídeo). Maio é considerado pelos católicos como o mês de Maria e, coincidentemente, a exibição do curta-metragem foi realizada no mês de maio do ano de 2013.

Ao fazer inferência a um expoente bíblico, certamente o leitor revelou sua crença e seu envolvimento em cerimônias e rituais que estava experienciando no momento em que o vídeo lhe foi apresentado, por isso entendeu a introdução referencial como um apelo intertextual. Se, ao longo da compreensão do vídeo, o aluno mantivesse a construção desse referente, ele revelaria um nível de leitura equivocado e problemático, porque extrapolaria as orientações contextuais, sobrevalorizando o papel da subjetividade dentro das negociações de sentido e de referência. É o que argumenta Marcuschi (2008, p. 82) ao postular que “a realidade empírica extramental existe, mas, mais do que uma experiência estritamente sensorial e especularmente refletida pela linguagem, é discretizada no processo de designação discursiva e dependente de um trabalho cognitivo realizado no discurso”. Desta forma, enfatizamos que o leitor não deve apenas criar uma interpretação baseada somente nos seus desejos e experiências pessoais; uma vez introduzidos os referentes, é preciso observar se as pistas multimodais do texto homologam as primeiras categorizações que fazemos dos objetos de discurso. É necessário, portanto, que o aluno perceba que a atribuição de sentido e de referência é resultante de uma elaboração do real, e que sua construção está sujeita a restrições de convenções socioculturais, autorizadas pelo contexto imediato de interação.

Outra interpretação de outro aluno situada no horizonte problemático e indevido foi provocada por um aspecto multimodal da fonte do título, que simulava a letra cursiva. Na resposta escrita do aluno, verificamos que ele entendeu que o referente estava sendo apresentado de modo a estabelecer uma alusão à escrita de forma cursiva do título do curta-metragem *Vida Maria*. Pensou, por isso, que, no vídeo talvez fosse abordado algum assunto sobre o referente da importância da escrita, pois a letra era bem caligráfica e o fez lembrar-se de momentos quando fora alfabetizado por uma pessoa de sua família. A categorização desse referente induziu esse leitor a imaginar que o vídeo narraria a história de uma mulher que foi alfabetizada fora da ambiência escolar e enfrentou dificuldades para ser inserida na escola, em virtude de ser pobre, razão por que não teria condições financeiras de comprar o material exigido para fazer as atividades sugeridas pelos professores. Observe-se como a construção de um referente por extrapolação de inferências pode desencadear uma série de retomadas

anafóricas associadas ao mesmo tópico. O aluno que persistisse nesse horizonte problemático repassaria à atividade escrita solicitada pelo professor muitas outras elaborações referenciais desviadas do tema central do texto. Este é apenas um exemplo de como problemas de compreensão dos textos motivadores repercutem sobre a escrita.

Como afirma Kleiman (2004, p. 13), “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. À medida que nos deparamos com os textos, vamos construindo referentes dentro do contexto em que supomos que eles estejam inseridos e, para isso, utilizamos nossas experiências de vida, estabelecendo uma ponte entre os primeiros referentes introduzidos e os sentidos que possam integrar-se a eles.

A partir do que expusemos até o momento, podemos concluir, corroborando estudo de Custódio Filho (2011), que “o processo da referenciação é constitutivamente dinâmico e ancorado nas experiências situadas no real”. (p. 165). Os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reproduzidos através de uma série de modos comunicativos e representacionais – cores, olhares, imagem, por exemplo –, e não somente através da linguagem escrita ou falada.

Os modos semióticos são, portanto, moldados através dos seus usos culturais, históricos, cujos significados são sociais, isto é, constituídos pelas normas e regras operadas pelas condições de produção do signo. Além disso, tais significados são influenciados pelos interesses e motivações do produtor do signo em um contexto social específico, que seleciona, adapta e reformula significados através de um processo contínuo de leitura/interpretação do signo.

Nenhum trabalho escolar de produção escrita pode prescindir, portanto, de uma avaliação dos níveis de compreensão dos textos usados como motivação para as redações escolares. Essa avaliação inclui, necessariamente, uma discussão dos modos como os alunos categorizaram as introduções referenciais e, conseqüentemente, perceberam as retomadas anafóricas por pistas verbais e não verbais.

Considerações Finais

Nossa análise foi realizada com leitores não conhecedores das pesquisas já empreendidas sobre a construção dos sentidos a partir de aspectos visuais. Pressupondo, no entanto, esse saber internalizado e, em geral, não consciente, descrito, por exemplo, na Gramática do *Design* Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), analisamos, neste estudo, como os alunos compreendiam, principalmente, elementos verbais e não verbais do texto. Observamos que nomear as técnicas de arranjo da semiose visual no texto, como o valor informativo, o enquadramento e a saliência, interferia nos modos de formalizar os referentes no texto. Para isso, coletamos respostas de entrevistas a alunos do 9º ano do curso fundamental, cujos depoimentos escritos compuseram nosso *corpus*.

Ao longo da análise, de forma específica, buscamos investigar como esses elementos multimodais puderam colaborar para a construção de sentidos a partir das introduções referenciais percebidas pelos alunos e das recategorizações presentes nas anáforas. Nosso olhar foi respaldado por princípios sociocognitivos, os quais afirmam que “o desenvolvimento dos referentes só é possível porque o interlocutor participa ativamente da produção dos sentidos, associando o aparato material do texto aos seus conhecimentos” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 261).

Ao observar as imagens da capa do vídeo, constatamos que os leitores elaboram a referência e os sentidos pela reconstrução das semioses sincretizadas, numa junção de linguagens, ainda que pondo em saliência uma delas como gatilho para as outras. Cada linguagem exerce uma função específica no texto e tem suas possibilidades e limitações na construção dos sentidos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Ao traçar o perfil da personagem principal Maria José, por exemplo, os leitores foram guiados pelas semioses visuais, com destaque para os recursos da saliência e do enquadramento vinculados a seus conhecimentos enciclopédicos e culturais, interacionais, intertextuais, dentre outros. Reiteramos a ideia de que entender como se dão os processos de introdução e de recategorização das retomadas anafóricas é essencial para uma efetiva recriação da unidade de coerência e de comunicação que todo texto deve conter.

As estratégias de leitura: *predição, seleção, confirmação, inferência*, todas foram utilizadas pelos leitores sujeitos de nossa investigação, o que corrobora as constatações de Solé (1998), Kleiman (2004), Koch e Elias (2006). Quanto mais ricos forem os nossos

conhecimentos, mais possibilidades teremos de compreender além da superfície textual em que se harmonizam expedientes multissemióticos.

Demonstramos como o conhecimento dos processos referenciais e das estratégias de leitura pode contribuir para a compreensão textual, e, posteriormente, para a produção de texto; para isso, incluímos em nossa análise uma discussão acerca dos horizontes de compreensão leitora descritos por Marcuschi (2008). Argumentamos em favor de atividades que explorem os recursos multissemióticos do texto, de forma a ampliar os níveis de compreensão dos alunos e, a reboque disso, de melhorar o desempenho na escrita. As pesquisas sobre referenciação muito têm colaborado para as análises da multissemiose e, ao mesmo tempo, os estudos sobre multimodalidade muito têm a dizer sobre a redefinição de processos referenciais. Consideramos importante que os professores de linguagem, responsáveis por formar cidadãos e, conseqüentemente, leitores e escritores críticos, dediquem-se à análise multimodal dos textos, principalmente, dos textos dinâmicos como os vídeos, já que esse gênero está tão presente no nosso cotidiano e no contexto escolar.

Referências

- BENTES, I. *Mesa-redonda discute cinema e identidade nacional* (notícia). In: *Site do Centro de Comunicação*, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 6 out. 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. *English teaching: Practice and Critique*, vol. 4, no1, p. 6-19, 2005.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 331p. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Nova York: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Bases para a identificação de diferenças e semelhanças no contínuo fala-escrita. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*, v. 2, tomo II, 1994/.

OLIVEIRA, M. S. *Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal*. /Comunicação apresentada por ocasião do IV Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, promovido pela UCPel/RS, no período de 16 a 18 de novembro de 2005/. Versão atualizada disponível em www.letramento.iel.unicamp.br. Acesso em 20 ago. 2013.

OLIVEIRA, S. S. *A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais*. Tese (Doutorado em Linguística), 150p. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

PIETROFORTE, A. V. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, M. *Vida Maria*. Disponível em: <<http://www.viacg.com/vidamaria.html>>. Acesso em 12 maio 2013.

SILVA, F. O. *Formas e funções das introduções referenciais*. Tese (Doutorado em Linguística), 126p. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

SOARES, M. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*. Santo André, São Paulo, Caderno Diário na Escola, p. 3, 29 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.