



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ALLYSON RAONNE SOARES DO NASCIMENTO**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE  
ESPANHOL-LÍNGUA ADICIONAL (E-LA): UM ESTUDO DE CASO COM AS  
TIRAS DA MAFALDA**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2019**

**ALLYSON RAONNE SOARES DO NASCIMENTO**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE  
ESPANHOL-LÍNGUA ADICIONAL (E-LA): UM ESTUDO DE CASO COM AS  
TIRAS DA MAFALDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

CAMPINA GRANDE – PB  
2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244e Nascimento, Allyson Raonne Soares do.  
Estratégias de leitura de textos multimodais em aulas de espanhol-língua adicional (E-LA) [manuscrito] : um estudo de caso com as tiras da Mafalda / Allyson Raonne Soares do Nascimento. - 2018.  
121 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.  
"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."  
1. Ensino de língua espanhola. 2. Leitura. 3. Estratégia de leitura. 4. Textos multimodais. I. Título  
21. ed. CDD 372.6561

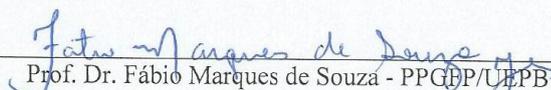
ALLYSON RAONNE SOARES DO NASCIMENTO

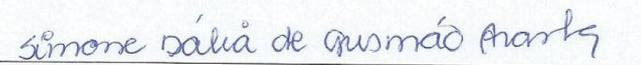
ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE  
ESPANHOL-LÍNGUA ADICIONAL (E-LA): UM ESTUDO DE CASO COM AS  
TIRAS DA MAFALDA

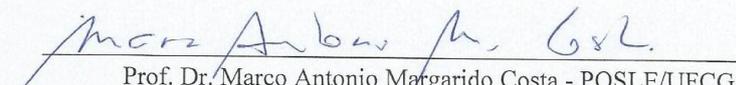
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovado em 05/12 /2018.

  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza - PPGFP/UEPB  
Orientador

  
Prof.ª. Dr.ª. Simone Dália Gusmão de Aranha - PPGFP/UEPB  
Examinadora interna

  
Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa - POSLE/UFCEG  
Examinador externo

## AGRADECIMENTOS

O agradecimento é uma forma de oração. Quem agradece cria condições para que a energia cósmica que move o mundo nos retorne em forma de positividade e muita paz de espírito. Por esse motivo, agradeço:

Primeiramente, a Deus, pai de toda a sabedoria, que me fortalece desde o primeiro momento. Ser supremo de todas as coisas.

À minha mãe, Elisabete Soares da Silva, mulher incrível, guerreira, mãe exemplar, companheira. Razão maior de todos os meus esforços e conquistas.

Aos meus amigos, que sempre me incentivam e acreditam que tudo sempre é possível mesmo com todo sacrifício. Agradeço especialmente a minha querida Fernanda Xavier com quem divido o apartamento e os melhores e piores momentos do meu dia.

À minha orientadora inicial, Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, pelo carinho, comprometimento e força que sempre me prestou desde os primeiros diálogos e encaminhamentos.

Ao meu orientador atual, Fábio Marques de Souza, que mais que um orientador se tornou um amigo. Um homem íntegro, competente e de uma humanidade sem igual.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores que contribuíram com suas discussões e sugestões para o aprofundamento desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pessoas atraídas por boas energias e pelo desejo de transformar realidades, compartilhar conhecimentos e narrar vivências.

Ao secretário do PPGFP, Bruno Miranda, pela prontidão e compromisso com que sempre atendeu as nossas solicitações.

Aos colaboradores desta pesquisa, graduandos do curso de Letras-Espanhol, pela generosidade, paciência e disponibilidade em ajudar nesse percurso.

Aos queridos leitores críticos e participantes das bancas de Seminário de pesquisa e qualificação, respectivamente, Grygena dos Santos Targino Rodrigues e Helder Neves de Albuquerque, Daniela Gomes de Araújo Nóbrega e Danielly Vieira Inô Espíndula.

Aos professores Simone Dália Gusmão de Aranha e Marco Antônio Margarido Costa por aceitarem participar da banca de defesa e pela disponibilidade de ler e contribuir significativamente para a efetivação deste trabalho.

*Dedico esta pesquisa à minha mãe, Elisabete Soares da Silva, e a todos que, como eu, acreditam que dias melhores virão e depositam na prática da leitura uma esperança contra a ignorância.*

Nunca se termina de aprender a leer.  
Tal vez como nunca se termine de aprender a vivir.

Jorge Luis Borges

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-----	27
-----------	-------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro .....	32
--------------	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	62
Figura 2	66
Figura 3	68
Figura 4	72
Figura 5	75
Figura 6	77
Figura 7	81

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo abordar as estratégias de compreensão na leitura de textos multimodais em aulas de Espanhol-Língua Adicional (doravante E-LA), no contexto do ensino superior. A nossa investigação se respaldou na perspectiva dialógica, na qual a leitura assume um papel importante no contexto acadêmico atual e que visa preparar criticamente nossos alunos-professores para a vida nos mais variados contextos de letramento (imagético, verbal, sonoro, etc.). Nesse sentido, identificamos, a partir da pesquisa-ação, como se configuraram as estratégias de leitura dos alunos em aulas de língua espanhola no âmbito do curso de Letras/Espanhol, de uma universidade pública do estado da Paraíba. Para a discussão da nossa pesquisa, problematizamos algumas questões: a) Quais estratégias leitoras podem colaborar para o desenvolvimento de práticas de leitura eficiente em textos multimodais? ; b) Como desenvolver práticas de leitura eficientes e multimodais em aulas de Espanhol-Língua Adicional (E-LA) no ensino superior? Para tanto, delimitamos nosso grupo de colaboradores em um grupo focal composto por quatro (04) alunos do supracitado curso. Como corpus de análise, utilizamos seis tiras de Mafalda, sendo três impressas e três animadas. Na geração dos dados, usamos como instrumentos o questionário aberto, os diários de bordo e as gravações em vídeo. Na estruturação da dissertação, inicialmente, apresentamos um capítulo metodológico que serve para demarcar nosso percurso quanto ao tema e aos procedimentos metodológicos utilizados. Depois, para fundamentar nossa proposta, utilizamos as contribuições teóricas de Koch (2006), De Pietri (2009), Kleiman (2013) e sobre as estratégias leitoras propostas por Solé (1987; 1998; 2000) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015). Utilizamos ainda as contribuições de Muñoz (2008), com ênfase nas abordagens que analisam os processos de compreensão leitora em aulas de E-LA. Levando em consideração os gêneros discursivos, pensamos a leitura desde um ponto de vista interativo e dialógico partindo dos pressupostos de Bakhtin (2003) e ainda concebendo a leitura como “um processo cada vez mais complexo” (COSCARELLI e NOVAES, 2010). No que concerne aos estudos dos textos multimodais, consideramos os trabalhos de Rojo (2012; 2013), Ribeiro (2016) e Cassany (2006). Esses referenciais serviram para elucidar as questões referentes às práticas de leitura quanto à utilização de textos multimodais pensando também nos elementos que compõem os textos e análise dos processos cognitivos envolvidos durante a leitura. Dedicamos ainda uma parte deste trabalho a análise dos dados e reflexão sobre os principais resultados alcançados. Por fim, como parte do desenvolvimento desta pesquisa, ofereceremos como produto pedagógico um Plano de Ação, utilizado nas interações e na geração dos dados, além de evidenciarmos a produção de uma página no *Facebook* intitulada como *Aprendiendo español a través de textos multimodales*, que apresentamos como subproduto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de leitura. Textos multimodais. Leitura. Tiras. Mafalda.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo por objeto abordar las estrategias de comprensión en la lectura de textos multimodales en las clases de Español-Lengua Adicional (en adelante E-LA), en el contexto de la educación superior. Nuestra investigación es apoyada por la perspectiva dialógica en la que la lectura desempeña un papel importante en el contexto académico actual y busca preparar críticamente nuestros maestros-estudiantes para la vida en diferentes contextos de literacidad (imagético, verbal, sonoros, etc.). En este sentido, identificamos desde la investigación-acción como se configuran la práctica de la lectura de los estudiantes en clases de español en el curso de Filología hispánica, una universidad pública en el estado de Paraíba. Para una discusión de nuestra investigación nos preguntamos: a) ¿Qué estrategias lectoras pueden colaborar para desarrollar prácticas efectivas de lectura con textos multimodales? ; b) ¿Cómo desarrollar prácticas multimodales de lectura en español clases de Español-Lengua Adicional (E-LA) en la educación superior? Con este fin, se recurrió a un grupo focal compuesto por cuatro estudiantes-colaboradores. Como análisis del corpus, hemos utilizado seis tiras de Mafalda, tres impresas y tres animadas. En la generación de los datos, utilizamos como instrumentos el cuestionario abierto, libros de registro y cintas de vídeo. Cuanto a la estructuración de la disertación, inicialmente, presentamos un capítulo metodológico que sirve marcar nuestro curso sobre el tema y a los procedimientos metodológicos utilizados. Luego, para apoyar nuestra propuesta, vamos a utilizar las contribuciones teóricas de Koch (2006), De Pietri (2009), Kleiman (2013) y las estrategias lectoras propuestas por Solé (1987; 1998; 2000) y Bortoni-Ricardo Machado y Castanheira (2015). Todavía vamos a utilizar las contribuciones del Vademécum para la Formación de profesores (2008), con énfasis en el enfoque para analizar los procesos de lectura de comprensión clases de E-LA. Teniendo en cuenta los géneros discursivos, creemos la lectura desde una perspectiva interactiva y dialógica a partir de los presupuestos de Bajtin (2003) y todavía concebir la lectura como "un proceso cada vez más complejo" (Coscarelli y Novaes, 2010). En cuanto a los estudios de los textos multimodales (o multiliteracidades) consideramos la obra de Rojo (2012; 2013), Ribeiro (2016) y Cassany (2006). Estas referencias sirven para elucidar las cuestiones relacionadas con las prácticas de lectura que implican el uso de textos multimodales a partir de la composición de los textos y el análisis de los procesos cognitivos implicados en el acto de lectura. Incluso dedicamos una parte de este trabajo al análisis de los datos y la reflexión sobre los principales resultados obtenidos. A partir del desarrollo de este estudio ofrecemos como producto pedagógico una Secuencia Didáctica (SD) utilizada en las interacciones y en la generación de los datos; además, producimos una página en *Facebook* titulada *Aprendiendo español a través de textos multimodales* que presentamos como subproducto.

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias de lectura. Textos multimodales. Lectura. Historietas. Mafalda.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 .....	21
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	22
1.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	24
1.2 FASES DA PESQUISA .....	25
1.3 DELIMITAÇÃO DO CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS .....	27
1.4 COLABORADORES DA PESQUISA .....	29
1.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	30
CAPÍTULO 2 .....	34
2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, TEXTOS MULTIMODAIS E AULAS DE E-LA .....	35
2.1 LEITURA E GÊNEROS DISCURSIVOS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	35
2.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM AULAS DE E-LA.....	46
2.2.1 TEXTOS MULTIMODAIS E LEITURA.....	51
2.2.2 TEXTOS MULTIMODAIS, MULTILETRAMENTOS E LEITURA NA CONTEMPORANEIDADE .....	51
2.2.3 O USO DAS TIRAS NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL .....	60
CAPÍTULO 3 .....	66
3 INTERMIDIALIDADE E INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO TIRA .....	67
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERMIDIALIDADE .....	67
3.1.1 A INTERTEXTUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O ENTRECruzAMENTO DE DISCURSOS .....	71
3.1.2 A INTERMIDIALIDADE NAS TIRINHAS DE MAFALDA .....	75
CAPÍTULO 4 .....	79
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS .....	80
4.1 O PLANO DE AÇÃO .....	80
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TIRAS ANALISADAS .....	81
4.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES .....	81
4.3.1. Apresentação da proposta para os colaboradores .....	82

4.3.2	Primeiro encontro – Leitura e multimodalidade.....	83
4.3.3	Segundo encontro – Leitura de texto multimodal – Como ler imagens?.....	86
4.3.4	Terceiro encontro – Leitura e intertextualidade.....	89
4.3.5	Quarto encontro - a leitura desde uma perspectiva multimodal .....	93
4.3.6	Quinto encontro – Estratégias de leitura – Como ler palavras, imagens e sons?.....	96
4.3.7	Sexto encontro – Estratégias de leitura – reflexões sobre os elementos de multimodalidade: áudio, visual, tátil, gestual.....	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
	REFERÊNCIAS .....	108
	APÊNDICES .....	112
	ANEXOS .....	116

# **INTRODUÇÃO**

Atuando, desde 2011, como professor de língua espanhola no Ensino Médio, sempre refletimos sobre o papel da leitura na formação intelectual e social dos alunos. Outra inquietação da nossa prática docente diz respeito ao uso de determinados gêneros discursivos textuais<sup>1</sup> e das concepções de leitura que eram trazidas para a sala de aula pelos alunos que, na maioria vezes, privilegiam os textos majoritariamente verbais. Além disso, o trato com a compreensão leitora nas aulas não ultrapassava as barreiras da análise linguística e gramatical. Ao ensinar no Ensino Superior, percebemos que muitas das dificuldades e perspectivas em torno da leitura, percebidas no ensino secundarista, também estavam presentes no espaço acadêmico. Essas dificuldades se percebiam na compreensão de textos verbais, não verbais ou multimodais - multimidiáticos, segundo Lemke (2010) e Clüver (2009). Dessa preocupação surge a base para a construção deste estudo.

Levando em consideração que a leitura é uma competência indispensável para a construção do conhecimento na cultura contemporânea e letrada, não podemos apenas supervalorizar as modalidades de textos escritos verbalmente em detrimento das modalidades não verbais e orais. Sendo assim, é necessário inserir no contexto do ensino de línguas textos multimodais, que conduzam o aluno a uma compreensão holística do texto como *acontecimento vivo da linguagem* (BAKHTIN, 2003), para que este entenda a leitura como prática social. Nesse sentido, nosso principal objetivo é refletir acerca das estratégias de leitura em língua espanhola de textos multimodais, especificamente, em tirinhas impressas e animadas.

A partir dessas observações, este trabalho considera as contribuições teóricas de Rojo (2012), Ribeiro (2016), Cassany (2006) para sinalizar como a utilização de textos múltiplos de linguagens nas aulas de língua conduz o aluno a uma compreensão crítica e reflexiva de textos multimodais no âmbito acadêmico e para além dos espaços formais de produção do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagem. Assim, o presente trabalho pretende basicamente abordar as estratégias usadas na leitura de textos multimodais dos alunos em aulas de Espanhol como Língua Adicional (doravante E-LA) no ensino superior. Para tanto, levamos em consideração as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), De Pietri (2009) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015).

---

<sup>1</sup> No decorrer deste trabalho, trataremos de gêneros discursivos textuais por concordar com Bezerra (2017) quando afirma que “o gênero não é discursivo ou textual, mas simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos” (BEZERRA, 2017, p. 13). Assim, sendo, mesmo sabendo que texto e gênero discursivo, para alguns autores, são conceitos diferentes, utilizamos, ao longo deste trabalho, indistintamente, os termos “texto”, “gênero” e “gênero discursivo textual”.

Neste trabalho, utilizaremos o termo “língua adicional” por entender que, na atual conjuntura do ensino de línguas, tais línguas não são mais marcadamente estrangeiras, pois o aluno já traz, do seu conhecimento de mundo, palavras e elementos culturais que não lhes são tão novos e nem tão estranhos para a construção dos sentidos a partir da aquisição/aprendizagem da língua meta. Trata-se de uma terminologia que visa a conceber a aproximação intercultural entre o aprendiz de segunda língua e a língua materna. Nesse contexto, entendemos, pois, que não se trata necessariamente de uma língua estrangeira, no sentido de ser totalmente estranha, mas adicional à aprendizagem da língua materna. Segundo Almeida Filho (1993), aprender uma nova língua é, de alguma forma, *desestrangeirizar* a língua meta. Nesse sentido, concordamos com Souza (2015, p. 1), quando argumenta que “a língua, para ser aprendida, precisa se “*desestrangeirizar* num complexo contínuo” e, por essa razão, “julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira” (SOUZA, 2015, p. 1).

Inicialmente, refletimos sobre as estratégias de leitura que acontecem no espaço acadêmico e questionamos a posição que o ensino de língua adicional assume dentro do currículo universitário do curso de Letras. Nossa proposta investiga quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem embasado teoricamente pela abordagem comunicativa, no contexto de sala de aula, observando sua eficiência e aplicação, com vistas a desenvolver as quatro habilidades linguísticas, com maior ênfase na compreensão leitora dos aprendizes de uma turma do componente curricular Língua Espanhola 2, do curso de Letras/Espanhol, durante o semestre acadêmico 2016.2 (novembro de 2016 a agosto de 2017)<sup>2</sup>, de uma universidade pública do estado da Paraíba. Utilizamos, então, nesta pesquisa um conjunto de seis tirinhas, sendo três impressas e três animadas. Selecionamos como colaboradores para esta investigação um grupo focal formado por quatro alunos da já referida turma do curso de Letras/Espanhol. O motivo da escolha se deu pela participação e conduta dos alunos nas aulas, assim como pela observação das estratégias de leitura que eles usavam para ler e compreender gêneros variados.

No que se refere às práticas de leitura de textos multimodais em língua espanhola no ensino superior, verificamos ser de extrema relevância refletir sobre a diversidade de linguagens e gêneros textuais com os quais convivemos diariamente nos mais variados contextos sociais. Logo, o uso de diferentes gêneros discursivos em aulas de leitura em E-LA como recurso didático proporciona ao leitor uma compreensão mais crítica sobre as práticas

---

<sup>2</sup> Devido à greve que ocorreu no início de abril e à greve anterior de 2015, os semestres acadêmicos não correspondem aos do calendário anual.

de leitura, orientando o discente a perceber a relação entre os elementos verbais e não verbais presentes nos textos. Nesse sentido, percebe-se a importância de desenvolver no aluno universitário novas práticas leitoras capazes de provocar a criticidade do indivíduo frente às demandas atuais, sejam elas sociais, humanas, intelectuais ou culturais.

Nesse contexto, destacamos que a atual conjuntura do ensino-aprendizagem de línguas exige do indivíduo outras modalidades de compreensão e produção textuais, que precisam ser apreendidas pelo graduando com o objetivo de desenvolver práticas de leitura eficientes nas aulas de línguas adicionais. As práticas e estratégias de leitura no âmbito acadêmico, como nos espaços não acadêmicos, necessitam reconhecer as multiplicidades de contextos de produção e de gêneros textuais presentes nas mais variadas situações em que a leitura seja requisitada, e levar o leitor-aluno<sup>3</sup> a uma posição crítica e ativa frente à interpretação do texto escrito, oral, imagético ou multimodal.

Desse modo, na sala de aula, o leitor-aluno deve ser motivado a questionar os sentidos implícitos do texto, sendo capaz de fazer inferências lógicas na ampliação significativa do que está lendo. Segundo especialistas do ensino de E-LA, por exemplo, Daher e Sant'Anna (2010), a competência leitora e interpretativa de textos é uma das ferramentas linguísticas mais importantes para o processo de letramento em língua adicional. Importa ressaltar que todas as competências da língua são imprescindíveis para a ação comunicativa e são exigidas simultaneamente e complementarmente para o domínio da língua meta: expressão escrita/compreensão leitora; expressão oral/compreensão auditiva.

Levando em consideração a inclusão recente do E-LA na grade curricular do Ensino Médio<sup>4</sup>, os cursos de licenciatura em Letras se encarregaram da missão de formar professores de espanhol para atender à demanda do mercado por profissionais dessa área. Assim sendo, percebemos a necessidade de promover a inclusão de práticas de leitura em língua adicional para além da estrutura linguística, levando em consideração, também, na hora da compreensão

---

<sup>3</sup> Utilizaremos aqui o termo “leitor-aluno” por entender que a noção de leitura de mundo precede da palavra mundo (FREIRE, 1985), no sentido institucionalizado da palavra, fazendo parte do conhecimento de mundo do aprendiz, ou seja, o que ele traz de bagagem através de seu conhecimento em língua materna. Nesse sentido, pensamos a compreensão leitora dos “implícitos” da língua no binômio espanhol-português como um processo de inferência de língua materna e como uma estratégia a mais a promover o desenvolvimento científico e linguístico dos aprendizes em E-LA.

<sup>4</sup> A lei 11.161 foi promulgada em agosto de 2005, pelo então presidente Lula, com o objetivo de garantir a oferta obrigatória do ensino de espanhol no Ensino Médio em escolas públicas e particulares. O prazo para implantação da lei foi de 5 anos, razão pela qual as universidades se esforçaram para garantir a formação de profissionais nessa área em tempo hábil. Porém, em 2016, a MP 746 aprovada pelo presidente Michel Temer revogou o ensino da língua espanhola. Desde então, estados e municípios têm se engajado em aprovar leis municipais e estaduais que garantam a oferta desse componente nas escolas. É o caso, por exemplo, da lei 11.191, de autoria do deputado Anísio Maia, aprovada recentemente no estado da Paraíba, que retorna a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas de nível médio e faculta as de nível fundamental, promulgada em 05 de setembro de 2018.

leitora, aspectos de ordem semântica, pragmática e cognitiva que conduzam o aluno-professor em formação ao desenvolvimento autônomo da competência leitora e, mais além, que conduza o leitor/autor a ser multiletrado. Com base nos fatores cognitivos (KLEIMAN, 2000) e interativos (SOLÉ, 1987; 1998) envolvidos nas práticas de leitura escolar, refletimos sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos de espanhol em promover, na sala de aula, uma leitura significativa na atual conjuntura do ensino de E-LA no contexto do curso de formação de professores de espanhol. Para a discussão desta pesquisa, problematizamos algumas questões: i) Quais estratégias leitoras podem colaborar para o desenvolvimento de práticas de leitura eficiente utilizando textos multimodais? ii) Como desenvolver práticas de leitura multimodais em aulas de Espanhol-Língua Adicional (E-LA) no Ensino Superior?

A partir dessa problematização, nossa pesquisa se justifica pela necessidade de a academia desenvolver nos alunos uma abordagem de leitura interativa e dialógica, que vise à formação do indivíduo na sua dimensão social, cognitiva e discursiva. A leitura contribui ao máximo para a construção do conhecimento do leitor- aluno crítico e reflexivo. Não se trata, nesse caso, de afirmar que não haja práticas leitoras na universidade, nem muito menos de subestimar as práticas atuais de leitura no ensino superior, porém, notamos a necessidade da reelaboração de estratégias leitoras que complementem as práticas de leitura já existentes nas aulas de língua espanhola, nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, entendemos que esta investigação traz benefícios de diversas ordens, uma vez que as práticas de leituras de textos multimodais podem formar leitores críticos em meio ao novo contexto social em que vivemos (sociedade da informação e comunicação, tecnológica e letrada). Atentando para esses fatos, percebemos que os alunos que desenvolvem um nível maior de compreensão leitora na academia e/ou fora dela conseguem compreender melhor os objetivos de cada componente do curso, posicionam-se frente ao mundo em que vivem de forma crítica e propõem soluções para situações-problema diversas que surjam na sua formação e na vida social. Nesse sentido, a leitura configura-se como uma prática indispensável à formação integral do aluno. Ao mesmo tempo, acreditamos que a leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de enfrentamentos de fenômenos culturais, a partir da aproximação da cultura e da língua hispânicas mediadas pelos textos multimodais.

Assim, pretendemos que os alunos levem em consideração as estratégias leitoras (SOLÉ, 1998; DE PIETRI, 2009; BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2015), que serão trabalhadas no decorrer da nossa intervenção como forma de oferecer discussões para a leitura no contexto da sala de aula, ao mesmo tempo em que visa formar

leitores sob a luz de uma perspectiva interativa e dialógica, que possa conduzir o leitor-aluno a práticas de leitura eficientes. Para tanto, utilizaremos textos multimodais selecionados com o objetivo de desenvolver a criticidade dos alunos frente a textos que envolvam não só aspectos linguísticos, mas também elementos multissemióticos (RIBEIRO, 2016).

Diante do exposto, nosso trabalho se divide em quatro capítulos. No primeiro dedicaremos-nos a expor o percurso metodológico utilizado durante a pesquisa, começando pelas observações diretas e reflexões da própria prática docente (fase exploratória da pesquisa-ação), diário de leitura dos alunos, gravações das aulas, etc. Por se tratar de um estudo de caso, essa parte do trabalho pretende ainda revelar, de forma detalhada, como estão sendo abordadas as aulas de leitura no curso de Letras-Espanhol. Para tanto, utilizaremos da metodologia da pesquisa-ação, embasada pelos estudos de Thiollent (2011), Severino (2013) e Goldberg (2009). Nesse contexto, discutiremos sobre os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa desde a geração até a análise dos dados, aplicação e verificação dos resultados do produto pedagógico.

O capítulo subsequente concentra-se na discussão em torno das estratégias de leitura para o ensino de leitura do espanhol como língua adicional no contexto acadêmico. Nesse momento, discutimos o processo estratégico de processamento de textos que pode ser facilitado por meio de estratégias pré-leitura, no momento da leitura e após a leitura. Dessa forma, entendemos que a utilização de algumas estratégias pode facilitar a compreensão dos textos, incluindo os textos multimodais. Para a discussão desse capítulo, utilizamos as contribuições de Solé (1998), De Pietri (2009) e de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015). Discutimos, ainda, o caráter dialógico dos gêneros discursivos textuais e, conseqüentemente, da leitura, levando em consideração que os gêneros são concebidos como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003).

Abordamos, ainda, a questão da multimodalidade (COPE e KALANTZIS, 2010) e das contribuições desses estudos para o ensino atual, com ênfase para o ensino superior. Aqui, buscamos compreender como, na sociedade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o contexto de leitura de textos pode exigir outras estratégias de compreensão textual que não só a verbal. Sendo assim, o professor que queira contextualizar e atualizar o ensino de leitura tem de se preocupar em dirimir algumas questões relacionadas à leitura, por exemplo, a inserção de novas linguagens como a imagem, o som, o áudio, movimento, etc. Com isso, apoiamos-nos nos estudos sobre multimodalidade e multiletramentos e entendemos o aluno no processo de compreensão leitora, que, em uma perspectiva dialógica bakhtiniana, não é apenas mero receptor de informações do texto, pelo

contrário, é coprodutor [ROJO (2012) sugere o termo *lautor*], atribuindo ao texto novos sentidos.

Em seguida, tratamos da questão da intermedialidade e da intertextualidade, bem como que forma elas estão presentes nas tiras impressas e animadas. Cabe ressaltar, portanto, que a utilização de textos multimodais traz à tona algumas reflexões no que concerne aos estudos multimidiáticos, uma vez que os próprios textos, principalmente os eletrônicos, estão elaborados e circulam em diversas mídias. Na verdade, transcendem a utilização de uma única mídia da mesma forma que dialogam com diversas outras fontes, exigindo do leitor novos posicionamentos frente às práticas de leitura.

No último capítulo, será apresentada a análise dos dados gerados durante a pesquisa. Apresentaremos, de maneira detalhada, de que forma as informações foram obtidas e selecionadas, de modo que se configurassem como elementos importantes para a conclusão do nosso estudo. Sendo assim, na nossa concepção, trata-se do capítulo de análise e que serve para divulgar os resultados, confirmar ou não as hipóteses e expectativas criadas no início da investigação. Algumas dessas hipóteses foram corroboradas e outras refutadas.

## CAPÍTULO I

# CONSTRUINDO UM CAMINHO METODOLÓGICO



(QUINO, 1965, P. 268)

## 1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Pesquisar é uma arte”, afirma Goldenberg (2004, p.24). Nesse sentido, toda pesquisa sempre pressupõe uma inquietação, um problema, uma necessidade de resolver ou de transformar algo. Pensando dessa forma, entendemos que fazer ciência é também se reinventar, procurar novos caminhos metodológicos que se adequem ao contexto de investigação e ao objeto de estudo. Considerando isso, este capítulo pretende expor os caminhos que nortearam nosso estudo e os procedimentos metodológicos que foram utilizados a fim de que nossos objetivos e resultados fossem alcançados.

Sendo, nesse contexto, a metodologia e a aplicação de um método em detrimento de outro, a abordagem metodológica é uma possibilidade de investigação dentre todas as outras possíveis. No entanto, não é uma tarefa fácil escolher o método mais adequado e saber que a escolha de um método, inicialmente, pode apresentar resultados positivos, mas que a probabilidade de não se manter dessa forma durante a pesquisa é enorme. Na maior parte das vezes, não se visualiza sistematicamente o objeto que se pretende pesquisar, muita coisa muda do início ao fim do processo investigativo; outras vão sendo (re)construídas durante a pesquisa. Essa passagem nos traz à tona uma citação de Antonio Machado que diz: “Quem caminha não tem caminho, faz caminho ao caminhar”. Orientado pela fala de Machado, esse capítulo serve também como forma de reflexão sobre as formas de fazer ciência no campo das Ciências Sociais, principalmente, da Educação. Daí surge a justificativa para a escolha da pesquisa qualitativa, pois tal abordagem conduz para uma análise mais subjetiva do fenômeno pesquisado e está mais ligada às práticas sociais na sua dinamicidade. Nessa linha de raciocínio, concordamos com Minayo (2012, p. 21), quando destaca que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Levando em consideração esses aspectos, nossa pesquisa está orientada na perspectiva dos estudos dos multiletramentos, com ênfase na análise de textos multimodais e no ensino de leitura em aulas de Língua Espanhola, no curso de Letras. Destacamos ainda a importância de abordar, no campo do ensino de leitura em língua espanhola, as dificuldades de compreensão textual enfrentadas pelos alunos, assim como discutir possibilidades de estratégias de leitura que conduzam ao leitor-aluno à superação dos desafios das práticas leitoras, sobretudo, no contexto das TDIC. Dessa forma, verificamos que, na abordagem de tal temática, foi necessária a escolha de uma metodologia que fosse adequada à obtenção de resultados claros e objetivos, antes, durante e que repercutisse, inclusive, após a investigação.

Partindo dessa análise, as estratégias de leitura de textos multimodais nas aulas de E-LA são o nosso objeto de estudo. Para verificarmos como se deram essas estratégias, utilizamos três tirinhas impressas e três animadas de Mafalda, do desenhista argentino Joaquim Salvador Lavado, mais conhecido pelo apelido de Quino. Entendemos, levando em consideração o referencial consultado, que a maior parte das dificuldades de leitura em textos multimodais residiu no fato de que tais textos adquiriram nas aulas de leitura. Muitas vezes, as aulas de compreensão leitora contemplavam apenas aspectos linguísticos e deixavam de explorar outros elementos semióticos que se apresentavam conjuntamente nos textos multimodais com o objetivo de construir e ampliar os sentidos do texto.

Nessa perspectiva, precisamos refletir sobre as dificuldades de leitura em textos multimodais a partir do gênero discursivo textual tira (tirinha). Assim sendo, discutimos algumas estratégias de leitura que minimizaram as dificuldades em aula de leitura que utilizasse textos multimodais e, assim, integrasse a proposta dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013). Levando em consideração essa reflexão, percebemos que trabalhar com multiletramentos nas aulas de língua é uma necessidade presente e futura, não uma necessidade do ego do próprio professor, mas, sim, porque o contexto pedagógico atual multifacetado e dinâmico exige uma postura de reflexão sobre a multiplicidade de culturas que compõem o espaço escolar, assim como sobre as diversidades de gêneros discursivos textuais que circulam nesse âmbito. No caso dos alunos de Letras/espanhol, que serão também futuros professores, esses trabalharão com seus alunos as concepções de leitura que adquiriram durante sua formação profissional e acadêmica.

Como já dito anteriormente, com a legalização da oferta do ensino E-LA no Ensino Médio, os cursos de licenciatura em Letras passaram por revisões teóricas e expansão da oferta de vagas, com o objetivo de formar professores que atendessem a demanda exigida para a área. Percebemos a necessidade de promover a inclusão de práticas de leitura em línguas adicionais (no nosso caso, o espanhol), inclusive, no próprio contexto de formação de professores. Isso porque se faz necessária uma leitura para além da estrutura linguística, levando em consideração também, na hora da compreensão leitora, aspectos de ordem semântica, pragmática e cognitiva que conduzam o leitor-aluno, professor em formação, e que tenham como enfoque a contribuição comunicativa da leitura para o desenvolvimento e a formação dos alunos nesse contexto de ensino.

Assim sendo, com base na relação texto e leitor somado a fatores cognitivos (KLEIMAN, 2000) e interativos (SOLÉ, 1987; 1998) envolvidos nas práticas de leitura, observamos que as principais dificuldades enfrentadas pelos participantes da nossa pesquisa,

na sala de aula, eram utilizar a leitura de forma autônoma e reconstruir os significados dos textos. Muitos impedimentos para a leitura em língua adicional residiam no fato de o aluno possuir deficiências de leitura em língua materna, que, de alguma forma, eram refletidas na leitura e, conseqüentemente, na aquisição de língua espanhola.

## 1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Segundo Goldenberg (2001), as pesquisas de natureza qualitativa não conduzem os estudos a resultados estanques, diferentemente das Ciências Naturais, que usam o método quantitativo puro e conseguem alcançar resultados altamente previsíveis e controláveis. Partindo desse pressuposto, utilizamos para nossa investigação a metodologia de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo. Dentro de toda essa postura metodológica, enfatizamos a pesquisa-ação por se tratar de uma situação que se analisa um contexto específico vivenciado pelo próprio pesquisador, superando o distanciamento entre o investigador e o investigado.

Desse modo, tal estudo se propôs a investigar a própria prática do pesquisador e tem por finalidade, no nosso caso, especificamente, discutir sobre as estratégias de leitura nos textos multimodais em aulas de E-LA. A escolha dessa estratégia metodológica se justificou por seu caráter colaborativo, interativo e de reciprocidade entre os colaboradores da pesquisa e o professor-pesquisador. De tal forma, verificamos que a pesquisa-ação seria uma postura epistemológica que auxiliaria na interpretação, nos estudos e na resolução de problemas sociais, com ênfase para o contexto da sala de aula. A respeito disso, afirma Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2014, p.14).

A partir dessa reflexão de Thiollent (2014) e acrescentando a isso o que afirma Baldissera (2001), percebemos que existe uma relação dialógica na pesquisa-ação que visa a aproximar ação (própria prática subjetiva) e fazer (conhecimento técnico), sobretudo, nas pesquisas que envolvem seres humanos. Muitas vezes, principalmente no contexto educativo, faz-se muito no sentido prático e mecânico, porém, age-se pouco. Podemos aqui mencionar as considerações na reflexão sobre a complexa relação entre teoria e prática proposta por

Ferreira (2014). Nessa análise, reside, pois, mais um dos objetos pelo qual nossa pesquisa se construiu na própria ação entre o par aluno-professor. Na mesma linha dessa asserção, Severino (2007, p. 120) complementa afirmando que: “a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”. Nesse sentido, entendemos ser essa metodologia de pesquisa a que melhor se adéqua aos objetivos de nossa investigação.

Ainda concordamos com Baldissera (2001, p. 10), quando afirma que a pesquisa-ação “proporciona as pessoas, os instrumentos e a capacitação necessária para saber como participar. Não se trata do ‘direito a participar’, mas da capacidade para poder participar efetivamente” (BALDISSERA, 2001, p.10). Nessa perspectiva, entendemos melhor o caráter colaborativo inerente à pesquisa-ação e a aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa.

No que concerne à abordagem da pesquisa, ela se qualifica como sendo qualitativa dentro de uma perspectiva exploratória, uma vez que visa analisar uma determinada situação na qual os dados são gerados nos momentos da própria ação/investigação, podendo conduzir os envolvidos a resultados dificilmente controláveis. Mais do que isso, ajuda a aproximar o pesquisador do objeto estudado, compreendendo-o a partir de uma visão complexa, contextualizada e multidimensional (MORIN, 2004).

## **1.2 FASES DA PESQUISA-AÇÃO**

Apresentamos aqui as fases de desenvolvimento da nossa pesquisa, com ênfase na metodologia da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2014), toda pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, precisa passar por etapas bem definidas, sistematicamente organizadas e refletidas para a realidade que se quer transformar, essas etapas se cruzam e se separam constantemente. Tais fases não começam necessariamente no momento de agir na tentativa de transformar uma determinada realidade, pelo contrário, surgem muito antes, no mesmo momento em que se problematiza um tema e se selecionam as formas de pesquisá-lo.

O planejamento é uma das fases mais importantes para desenvolver qualquer projeto de pesquisa. Logo, a primeira atitude para o desenvolvimento da nossa investigação recai sobre a elaboração de um plano de ação que pudesse ser executado dentro do prazo estipulado para a pesquisa (24 meses). Nesse momento, o pesquisador precisa apontar os principais objetivos do estudo, a sucessão de atividades, a definição da temática a ser investigada, a

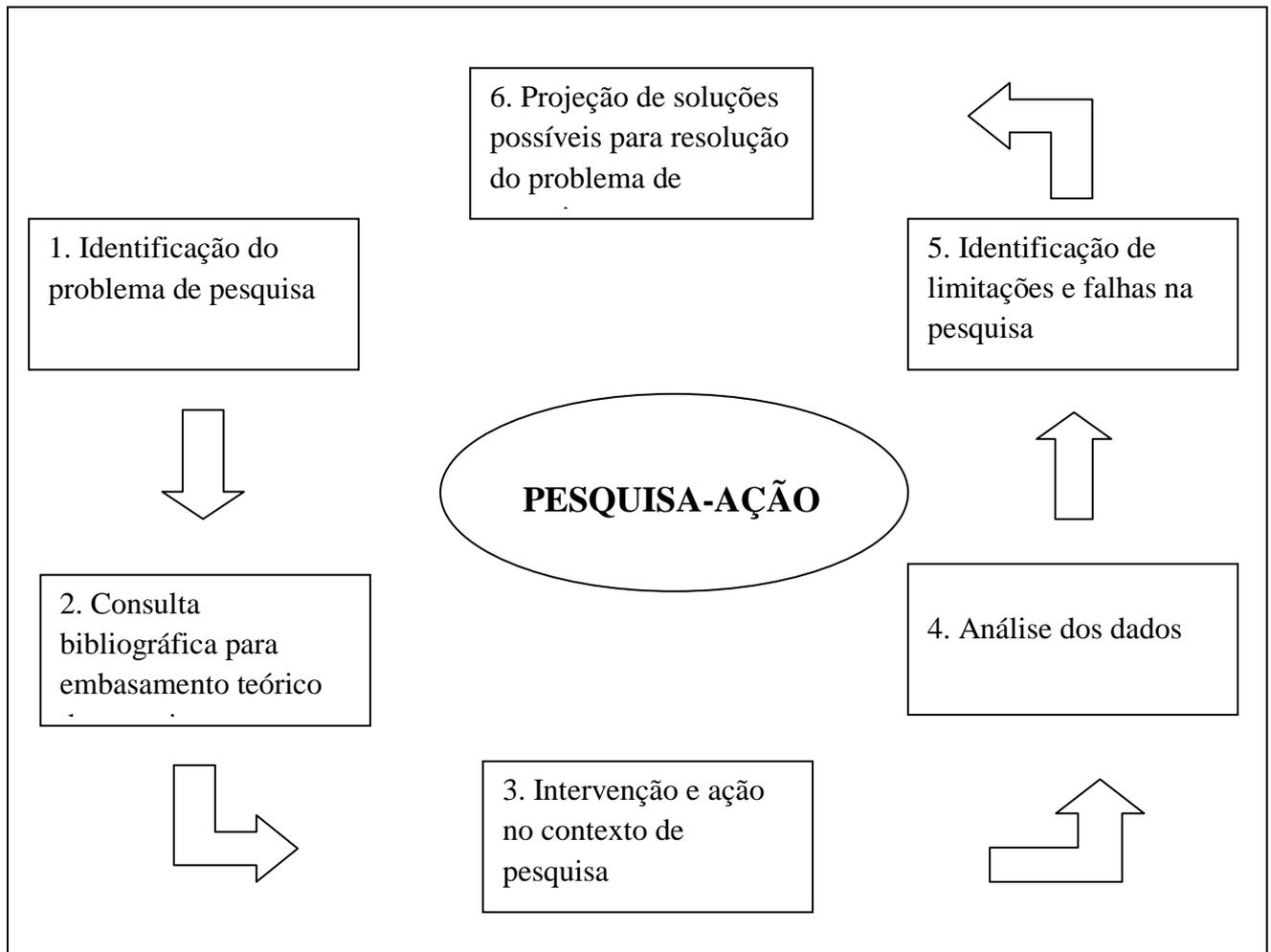
escolha do percurso metodológico, a seleção do *corpus* de análise e a definição dos colaboradores.

Refletindo acerca dessas observações, apresentaremos as cinco fases que nortearam esta pesquisa:

- Fase exploratória, de reconhecimento do contexto no qual a pesquisa seria aplicada e de identificação dos problemas de pesquisa partindo da própria realidade (ação) do pesquisador, seleção do grupo que atuaria como colaboradores diretos da pesquisa, levantamentos de dados, construção do *corpus* de análise e registro de impressões a partir da produção de diários de bordo;
- Fase de análise dos resultados da fase exploratória e de aprofundamento da fundamentação teórica que embasou cientificamente a pesquisa. Nesse momento, fizemos uma análise das leituras e experiências observadas até o momento e buscamos desenvolver com maior rigor teorias, conceitos e modelos investigativos que sejam compatíveis com a própria pesquisa. Investigamos se a pesquisa é realmente pertinente e buscamos reconhecer estudos que possam ter a mesma proposta ou ser semelhantes. Essa fase é muito relevante para o bom andamento da investigação, principalmente para termos noção sobre o que se tem pesquisado e publicado sobre o tema nos últimos anos;
- Fase de intervenção do pesquisador no contexto de pesquisa. Nesta etapa, envolvemo-nos com o tema pesquisado de forma mais consciente e sistemática, com foco nos problemas que pretendemos refletir e propor soluções viáveis. O estabelecimento de um plano de ação para as intervenções foi de suma importância, pois serviu como um guia de orientação para a sequência de ações que precisam ser executadas para que fosse possível alcançarmos os objetivos pretendidos;
- Fase de análise de dados. Nesta fase o maior objetivo foi reconhecer e categorizar os dados gerados durante a pesquisa. Aqui, devemos ser capazes de estabelecer os nexos entre a bibliografia consultada e as práticas de pesquisa (ação). É uma forma de relacionar teoria e prática apontando para os resultados e limitações de cada fase da pesquisa;
- Na sequência, para finalizar, tratamos de analisar os dados refletindo sobre os impactos da pesquisa para o contexto de investigação. Cabe ressaltar que a pesquisa não se encerra em si mesma, mas desenvolve as bases para pesquisas

futuras e nem toda pesquisa consegue, de imediato, solucionar todos os problemas identificados, mas pode se deixar aberta para a possível resolução de alguns dos problemas remanescentes.

Gráfico 1 – Etapas da Pesquisa-ação



Fonte: Thiollent, 2014 (adaptada)

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS

O contexto da nossa geração de dados é uma universidade pública do estado da Paraíba, fundada no dia 13 de abril de 1966, em pleno regime militar. No decorrer de seus mais de 50 anos de funcionamento, a instituição tem um amplo serviço prestado ao povo paraibano dos estados vizinhos. Presta relevante serviço de pesquisa, ensino e extensão não só a cidade de Campina Grande, como também nos outros sete campi que fazem parte do projeto

de interiorização do ensino superior dessa universidade. Atualmente, o Campus no qual foi desenvolvida a pesquisa, mais especificamente, no Departamento de Letras e Artes, setor ao qual o curso de Letras está subordinado, funciona durante os três turnos, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) em diálogo com a pesquisa e a extensão. O prédio consta de infraestrutura distribuída em três pavimentos, apresenta, ainda: escadas de fácil acesso, rampas de acessibilidade a cadeirantes, bibliotecas com acervo atualizado, salas de aula amplas e arejadas, espaço social para alunos, sala de professores, banheiros sociais (inclusive, com acesso a pessoas com deficiência), laboratórios de informática, laboratório de línguas (para os cursos de espanhol e inglês), etc.

Para nossa pesquisa, nos interessou um grupo do curso de Letras/ Espanhol composto por um total 135 alunos matriculados em dois turnos (matutino e noturno). O curso disponibiliza ainda aos alunos interessados e selecionados bolsas de iniciação científica, de iniciação à docência e projetos de monitoria de disciplinas da base curricular do curso. Recentemente, o curso de Letras/Espanhol passou por uma revisão do Projeto Político de Curso (PPC), estendendo a carga horária total do curso de 2600 para 3200 horas/aula.

Com a promulgação da Lei 11.161/05 (Lei do Espanhol), revogação pela MP 746 e intensificação das Associações de Professores de Espanhol em promulgar leis estaduais e municipais como no caso da Paraíba e Rio Grande do Sul, os cursos de licenciatura em Letras têm aberto um maior número de vagas e formado, desde 2005, um amplo contingente de professores nessa área. No entanto, no corrente ano, pensar no atual contexto de ensino do espanhol no Brasil é também considerar a recentíssima reforma do Ensino Médio, que exclui a obrigatoriedade o ensino do espanhol nessa etapa da educação básica e de outras disciplinas que compunham o currículo escolar. Não cabe aqui uma discussão mais aprofundada sobre esse tema, mas não podemos deixar de mencionar que essas mudanças curriculares e a revogação da oferta do espanhol na educação básica afetam o curso de formação de professores de forma negativa, pois o mercado de trabalho desmotiva os futuros professores e, ao mesmo tempo, enfraquece o projeto de integração latino-americana que tanto almejamos.

Consideramos, portanto, que as universidades são os espaços, por excelência, para discutirmos e refletirmos sobre os problemas sociais, buscando soluções que diminuam a desigualdade e a estratificação social. Para nosso estudo, enfatizamos de que forma os letramentos e o multiletramentos, a partir da utilização de textos híbridos (tirinhas), pode conduzir os professores a uma formação crítica e reflexiva em meio a uma cultura altamente letrada, caminhando no sentido contrário da secular prática de cultura grafocêntrica (RIBEIRO, 2016). Nosso objetivo, pois, consiste em utilizar textos multimodais observando

as principais dificuldades de leitura de tais alunos e utilizando os princípios da semântica (campo teórico que estuda os sentidos das palavras) e da pragmática (dedica-se ao estudo do uso dos enunciados e da intencionalidade discursiva em cada situação real de uso) para a construção de novos sentidos dos textos em questão.

#### **1.4 COLABORADORES DA PESQUISA**

A turma da qual selecionamos o grupo que colaborou com a pesquisa totaliza 26 alunos matriculados, dos quais 10 são evadidos, com faixa etária entre 22 e 30 anos. A maior parcela desses alunos mora em cidades vizinhas a Campina Grande, de forma que o acesso ao campus se faz por meio de transporte coletivo cedido pelas cidades ou alugado pelos próprios alunos. São colaboradores diretos da nossa pesquisa os graduandos do segundo período do curso de Letras com habilitação em língua espanhola. Para melhor delimitar nossa atuação durante a pesquisa, optamos por trabalhar com um grupo focal de quatro alunos do componente curricular “Língua espanhola II”, do turno noturno. Como critério para seleção dos participantes que compuseram o grupo focal, foram levados em consideração a vontade de participar do projeto, a disponibilidade para participar das interações e o desenvolvimento, pelo colaborador, de habilidades em aula e em atividades que envolviam leitura e compreensão de textos diversos em espanhol (escritos e orais).

Partindo desses dados, resolvemos trabalhar com um grupo focal, no qual o pesquisador assumiu a função de moderador, influenciando o mínimo possível na geração dos resultados. A partir dessa asserção e levando em consideração os estudos de Gondim (2003, p. 151), “o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões (...)”. Assim, para trabalharmos com o grupo, atuamos a partir de um procedimento metodológico que tem ganhado bastante visibilidade no campo das ciências humanas e, sobretudo, nas pesquisas qualitativas nos últimos anos: o grupo focal. Vale salientar que não se trata de uma concepção que visa minimizar os colaboradores da pesquisa nem a complexidade do processo investigativo, mas que visa concentrar a atenção em uma situação específica no que se pretende investigar. O grupo de quatro alunos parece ser um número reduzido, mas, se levamos em consideração que a turma tem poucos alunos matriculados (além dos evadidos), vemos que esse percentual de participantes é suficiente, especificamente, para o desenvolvimento do nosso estudo.

Optamos, desse modo, por uma quantidade pequena de participantes, considerando a complexidade da investigação. Ademais, destacamos que, em uma pesquisa qualitativa, não é o número de participantes que proporciona dados relevantes ao pesquisador, mas o significado e importância desses dados para a realização da investigação proposta (ROSA e ARNOLDI, 2009).

Dentro das modalidades dos grupos focais, escolhemos trabalhar com a exploratória, por ser mais compatível com a nossa proposta de investigação. Ampliando essa discussão, Gondin afirma:

Os grupos exploratórios estão centrados na produção de conteúdos; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico. (GONDIN, 2003, p. 152)

Verificamos, então, que o grupo focal de natureza exploratória serviu como melhor forma de alcançar os objetivos iniciais da investigação, uma vez que aborda o contexto e o explora desde uma perspectiva analítica, trabalhando com as necessidades do grupo envolvido, assim como com a descoberta de elementos e fenômenos que não haviam sido pensados em fases mais primitivas da pesquisa.

## 1.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Em pesquisas quantitativas, geralmente a escolha dos instrumentos deve ser pensada com bastante cautela, principalmente se a pesquisa envolve seres humanos. No entanto, nas pesquisas de natureza qualitativa, faz-se necessária uma reflexão maior quanto ao uso dos instrumentos, uma vez que os dados das pesquisas em Ciências Sociais não são totalmente quantificáveis, já que passam por um olhar subjetivo, contextualizado e parcial do pesquisador. Na pesquisa qualitativa, observamos geralmente o acontecimento histórico e contextualizado sem que seja necessário um rigor numérico como resultado absoluto para o conhecimento de uma determinada realidade.

Partindo dessa premissa, descrevemos aqui os instrumentos que foram utilizados. São, nesse contexto, “ferramentas” que auxiliaram para a consolidação dessa investigação. Assim, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) quando afirma que:

Quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo, observação direta,

entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo, etc.). Esses registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados.

Utilizamos como instrumentos de nossa pesquisa filmagem, questionários observação direta, logs (protocolos verbais)<sup>5</sup> e diários de bordo. Tais instrumentos serviram para ajudar na construção e desconstrução de alguns pré-conceitos que haviam surgido inicialmente. Assim sendo, observamos que, ao trabalharmos com um grupo focal, estivemos diante de uma situação nova de gerar dados. Não se tratava de uma amostragem, mas de focar as principais dificuldades que os alunos apresentavam na hora de ler os textos multimodais. Dessa forma, pudemos analisar com maior propriedade as dificuldades, encaminhando assim nossa discussão para questões muito mais amplas, que não só o meramente linguístico. No que concerne à geração de dados, concordamos com a Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) quando afirma que:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.

Ademais, Barbosa (2008) classifica em cinco as técnicas mais usadas para coletar dados em pesquisas qualitativas: (i) questionário; (ii) entrevistas; (iii) observação direta; (iv) registros institucionais e (v) grupos focais. Destes cinco instrumentos, utilizamos o questionário semiestruturado e os grupos focais. A viabilidade do questionário se dá por ser um instrumento pouco custoso, que preserva o anonimato do respondente e que encaminha a pesquisa no direcionamento de questões previamente estabelecidas, ao mesmo tempo em que se abre a possibilidade do levantamento de questões novas e relevantes para a pesquisa.

O grupo focal, por sua vez, visa colaborar com a operacionalização da aplicação das sequências didáticas, focando um grupo específico e que apresenta as dificuldades de leitura necessárias para a defesa de nossa tese. Outras duas técnicas para coletar os dados durante a pesquisa, que não foram mencionadas anteriormente, são as filmagens das aulas e os diários de leitura dos alunos colaboradores desta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Wallace (1998 *apud* Souza, 2014), para os quais os logs são “notas de campo que podem ser altamente estruturadas dentro de um formato específico. Passaremos a chamá-las de registros, diferenciando-os assim das notas de campo mais fluídas e *ad hoc*” (p. 54).

Para tanto, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>6</sup>, que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba. No presente termo, os colaboradores autorizam a utilização dos dados gerados durante as interações. O mesmo comitê também apresentou parecer favorável ao desenvolvimento desta pesquisa e identificou que não há riscos aos envolvidos, autorizando o início da pesquisa de campo.

Com a finalidade de apresentar de forma mais didática os instrumentos utilizados na geração dos dados durante esta pesquisa, construímos o quadro abaixo:

Quadro 1 – instrumentos da pesquisa

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUEM PRODUZIU</b>	<b>EM QUE MOMENTO</b>
Questionário	Identificar a percepção dos colaboradores sobre o tema da pesquisa.	Professor	No início, para diagnosticar problemas de pesquisa.
Filmagens	Registrar as interações para posterior análise dos encontros propostos	Professor (grupo focal)	Durante as interações, no semestre 2016.2.
Diário de bordo	Registrar impressões e observações dos encontros para posterior análise.	Professor	Durante toda a pesquisa.
Protocolos verbais (Logs)	Captar as compreensões e a cognição dos colaboradores de forma mais dinâmica e aproximada das situações reais do problema detectado.	Colaboradores	Durante algumas interações feitas via whatsapp, no período 2016.2.

Fonte: Próprio autor

<sup>6</sup> O termo está registrado na Plataforma Brasil, sob o protocolo de pesquisa nº 71680117.9.0000.5187 e agendado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba sob o número 5187.

Para encerrar, destacamos a importância da construção de um capítulo teórico que proporcione a visualização dos processos envolvidos na pesquisa científica de abordagem qualitativa. Nesse sentido, verificamos sua relevância por ajudar a desconstruir crenças que envolvem um método em detrimento de outro, como se existisse o “método perfeito”. A cada situação de investigação, colaboradores e contexto de desenvolvimento de pesquisa, novos dados surgem. Por essa razão, precisamos levar em consideração os objetivos gerais e específicos de cada investigação, para compreender qual método é o mais adequado àquela situação especificamente. Esse percurso, na nossa concepção, ajuda a identificar que uma pesquisa se faz a partir da forma que se dão a sistematização do estudo, a geração dos dados e a análise dos resultados. Daí, cabe ao pesquisador apresentar os princípios que norteiam o processo investigativo, transpondo os resultados não só ao público científico, mas a todos os que, de alguma maneira, possam utilizar o trabalho final para estudos e/ou futuras pesquisas. Trata-se de um compromisso social do pesquisador com seu leitor.

## CAPÍTULO II

### ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PENSANDO O USO DE TEXTOS MULTIMODAIS



(QUINO, 2012, p. 127)

## **2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, TEXTOS MULTIMODAIS EM E-LA E AULAS DE ELA**

As práticas de leitura, na atualidade, passam por grandes transformações uma vez que as atividades que envolvem a leitura não se realizam exclusivamente em suportes estáticos como o livro ou jornal impressos, mas também, em ambientes virtuais, interativos e complexos. Dessa forma, é evidente que a reflexão sobre estratégias de compreensão leitora se faz pertinente, pois dialoga com as recentes mudanças vivenciadas pela sociedade hipermoderna. Nos dias de hoje, os textos que circulam e são produzidos estão impregnados de muitas semioses e exigem do leitor uma postura proativa, crítica e reflexiva, que o conduza para a compreensão global e detalhada de textos eletrônicos, impressos, animados, coloridos ou em preto e branco, em movimento ou estáticos, agregados de som, imagem e diagramação. Tratam-se, portanto, de textos ricamente multissemióticos e/ou multimodais.

Nesse sentido, a forma de se relacionar com os textos também passa por câmbios significativos. O leitor, na perspectiva dialógica, é coprodutor dos sentidos que são conferidos ao texto. Insere-o em um contexto de circulação, interpreta-o, compreende-o e o transforma a cada nova leitura em um novo texto. A partir dessas observações, percebemos que é de suma importância que os professores (em formação e/ou em exercício) reflitam sobre estratégias de leitura situadas para as realidades nas quais estão inseridos e que contemplem a aquisição de conhecimento e de práticas leitoras dos alunos de forma eficiente e emancipadora. Para iniciar nossa discussão, este capítulo pretende discutir sobre os estudos que utilizam as estratégias de leitura como objeto de pesquisa. Assim, também passaremos por teorias que dialoguem com a utilização dos textos multimodais em aulas de E-LA e também com uma reflexão acerca da teoria dialógica embasada pelos pressupostos de Bakhtin.

### **2.1 LEITURA E GÊNEROS DISCURSIVOS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Segundo Bakhtin (2003) a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 348). Isso significa que nossa relação com a linguagem se dá a partir da nossa percepção em relação ao mundo que nos rodeia. Essa relação é histórica e pautada na impressão que temos de nós mesmos em relação ao outro. Sendo assim, o conceito de alteridade se faz importante para pensar que os enunciados sempre são elaborados levando em consideração os seus possíveis e invisíveis

interlocutores. Dentro da abordagem dialógica, vale destacar outro conceito importante: o conceito de alteridade, ou seja, nossa forma de interagir com e para o outro.

Sobre a questão da alteridade Bakhtin explicita que:

O homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu. Não é por falta de plano de sua visão extrema – ainda que sua insuficiência seja considerável – mas por falta de um princípio valorativo interno que lhe permitisse, de dentro de si, ter uma abordagem para sua expressividade externa (...). É nesse sentido que o homem tem necessidade estática absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que junta se unifica e é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. (BAKHTIN, 2003, p. 55)

De acordo com essa afirmação, percebemos que precisamos da existência do outro para a construção da nossa própria individualidade. É com base no que o outro diz ou faz que se constrói a subjetividade dos sujeitos, inclusive, no campo de linguagem. Nesse sentido, se pensamos a leitura como um processo dialógico, complexo, interativo e aberto, verificamos que se faz necessário o conhecimento de quem seja esse outro. O outro não é necessariamente uma pessoa, mas os traços distintivos de interação entre texto, leitor e autor. Trata-se, portanto, de olhar para o texto e para a leitura como elementos interagentes entre si e reconhecer que cabe ao leitor a função de descobrir o outro que está nas entrelinhas do texto para construir suas próprias considerações sobre aquilo que lê.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a leitura é uma prática responsiva, ou seja, exige do leitor uma resposta daquilo que se lê. Pensando dessa maneira, distanciamos a noção passiva com que a leitura foi durante bastante tempo classificada. Cabe ao leitor um processo de atividade e de devolução de resposta ao texto como forma de dar dinamicidade ao que lê, como lê e por que lê. Partindo, pois, da ideia de que a linguagem exige contestações, a leitura é composta de linguagem(ns), que “quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico, mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante (BAKHTIN, 2003, p.334).

No mesmo texto, o autor acrescenta:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento uma voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Ao observarmos, por exemplo, que os textos são enunciados carregados de relativa instabilidade, ou seja, não são sempre os mesmos textos, pois dependem das condições prévias e históricas da leitura, podemos destacar que a utilização da materialidade linguística do texto atende a objetivos próprios da linguagem humana. Logo, a análise linguística é apenas uma das muitas dimensões que precisam ser consideradas no complexo processo de compreensão leitora. Sendo assim,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estudo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Aprofundando suas discussões sobre gêneros discursivos, Bakhtin costuma classificá-los em dois tipos: primários e secundários. Os primários correspondem aos gêneros/textos que circulam na sociedade no dia a dia e os secundários são os textos literários ricos em estilo e padrão de escritura. No que concerne à diferenciação entre os dois níveis de gêneros do discurso, Bakhtin destaca:

A diferença entre gêneros primários e secundários (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio de análise de ambas as modalidades; apenas sob esta condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger e suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na vulgarização de todos os problemas (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização) (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Aproveitando as considerações feitas pelo filósofo russo, Câmara Jr. (2016?) destaca como a leitura pode ser compreendida dentro de uma análise do estudo da teoria dos gêneros discursivos, numa perspectiva dialógica e interativa. Segundo Di Câmara Jr. (2016):

A leitura é, dentro do que Bakhtin determinou como gêneros do discurso, uma atividade que mantém o signo linguístico pleno de sentido em eterna circularidade e (re)significação, pois é com o ato de ler que se engloba e transforma as intenções iniciais de um autor e sua localização no mundo sentidos. (DI CÂMARA JR., 2016, p. 54)

Essa circularidade citada pelo autor pode ser entendida, no contexto da leitura, como uma infinita possibilidade de (re)construção dos sentidos dos gêneros/textos. Nesse sentido, o que se apresenta é uma visão interativa e mutável dos textos que não estão presos ao contexto no qual são produzidos e recebidos, caso contrário, os textos de longa tradição, como ofícios e petições, não estariam disponíveis nos dias atuais. O que define a vida de um gênero é sua

função comunicativa. Nessa perspectiva, podemos pensar, por exemplo, que uma carta, um cartaz publicitário, um *outdoor* ou qualquer outro gênero/texto pode ser lido em momentos históricos diferentes e ter o mesmo significado, assim como pode ser lido no mesmo instante e apresentar compreensões diversificadas. A ideia da circularidade nos sugere que um texto não é um produto pronto e acabado, ele se reconstrói a cada nova leitura.

## **2.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM AULAS DE E-LA**

A leitura é considerada uma competência importante para a aquisição/aprendizagem de línguas adicionais, assim como para o desenvolvimento cognitivo e o acesso ao conhecimento. Abordar estratégias de compreensão leitora torna-se uma questão relevante e perigosa. Ao mesmo tempo, deve ser uma atitude reflexiva adotada pelo leitor na superação de dificuldades que venham a surgir durante a atividade de leitura e compreensão de textos. A leitura, então, deve ser entendida como um processo complexo, aberto, subjetivo, que envolve várias dimensões comunicativas que são ativadas no momento de processamento dos textos. Dentre os conhecimentos que precisam ser ativados durante a leitura, temos os conhecimentos enciclopédico (ou conhecimento de mundo), linguístico (ou gramatical) e discursivo (consciência de gênero e da situação comunicativa que valida os gêneros/textos).

Muito mais que uma prática escolarizada, a leitura é uma prática social. Sendo assim, exige-se a compreensão do contexto no qual o texto é produzido e circula. Entender essa dimensão já é por natureza uma estratégia pré-textual que pode auxiliar no momento em que a leitura exija uma maior profundidade na compreensão da leitura. Com isso, queremos dizer que considerar o local, o momento histórico, a intencionalidade e os sujeitos envolvidos no processo de compreensão leitora trazem à tona questões de ordem extra e intralinguísticas que também precisam ser ativadas na leitura de textos escritos, orais ou multimodais.

Dessa observação, percebemos que cada texto e contexto no qual se realizam as práticas de leitura exigem condições particulares de processamento dos textos. Sendo assim, nunca se lê o mesmo texto da mesma forma mais de uma vez, cada leitura é única e irrepetível, pois leva em consideração aspectos que precisam ser avaliados e considerados quando se aborda a leitura como uma atividade subjetiva, autônoma e crítica. As condições que possibilitam que a leitura de um determinado texto ocorra, em um dado momento, podem mudar se for feita daqui a algumas semanas: outros conhecimentos vão sendo adquiridos, a

familiaridade com o gênero vai aproximando texto e leitor, o momento político-histórico-cultural pode sofrer alteração de diversas ordens, etc.

Justamente por se pretender autônoma e crítica que a leitura é individualizada e irrepetível, ou seja, a cada nova leitura, o texto se processa contextual e cognitivamente de forma diferenciada. Isso mostra o caráter dialógico dos gêneros discursivos textuais, uma vez que o texto interage com o leitor, exigindo que este tenha consciência que a leitura está envolvida em várias dimensões e que esse conhecimento precisa ser acessado a fim de garantir que se construam os sentidos integrais dos textos lidos.

Retornando às estratégias de compreensão leitora, Solé (1998) nos afirma que tais estratégias precisam levar em consideração aspectos relacionados ao nível de compreensão do indivíduo, sua capacidade de cognição, entre outros fatores. Nesse sentido, pretende-se verificar quais estratégias são mais eficientes para cada situação específica. Como as estratégias são procedimentos cognitivos e subjetivos, é mais difícil de medir o nível de compreensão de cada texto. As mesmas estratégias são formas que o leitor encontra para desobstruir a interpretação do que lê, uma vez que barreiras podem impedir uma apreensão maior daquilo do texto. O primeiro nível estratégico refere-se à decodificação, na sequência, desenvolve-se a noção de uso da língua, depois a capacidade de compreensão e, por último, a possibilidade de se situar criticamente diante que lê (SOLÉ, 1998). Por essa razão, a autora acredita que é necessário um planejamento da atividade de leitura e que, quando se pensa na realidade da sala de aula, o mais importante é que essas estratégias possam ser ensinadas e aprendidas. No que diz respeito à elucidação dessa ideia, a autora afirma:

As estratégias que vamos **ensinar** devem permitir ao aluno o planejamento da tarefa geral de leitura e sua própria localização -motivação, disponibilidade- diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão e o controle do que se lê, e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos que se almejam (SOLÉ, 1998, p.73). [grifos nossos]<sup>7</sup>

Nesse sentido, a definição e a clareza dos objetivos é tão importante quanto o próprio ato da leitura. Levamos em consideração, portanto, que a leitura assume uma função comunicativa no interior da sala de aula, seja para responder um exercício, se informar, localizar informações ou compreender um conteúdo do currículo. Essa postura ajuda a situar o

---

<sup>7</sup> Tradução nossa para: Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

leitor-aluno e direciona a compreensão oferecendo uma justificativa da leitura de um determinado gênero discursivo textual em detrimento de uma infinidade de outros textos. Assim sendo, Di Pietri (2009) corrobora:

A compreensão do texto, portanto, é possível graças aos conhecimentos prévios que o leitor possui e à interação desses conhecimentos no momento da leitura. Essa interação se torna mais evidente quando, ao lermos um texto nos deparamos com uma palavra desconhecida. Nesse momento, há pelo menos duas opções: ou o deixamos de lado e vamos procurar em outros lugares o significado da palavra (num dicionário, por exemplo), ou continuamos a lê-lo e tentamos, com base nas demais informações que esse texto apresenta, elaborar hipóteses sobre o significado daquela palavra (DE PIETRI, 2009, p. 21).

Com base na elucidação de De Pietri (2009), constatamos a importância de se estabelecer estratégias que possam ajudar na compreensão leitora. Deve ser claro também que nem sempre uma determinada estratégia utilizada ou dita pelo professor como eficiente é válida para todos os processamentos de leitura dos alunos, ou ainda que as estratégias que servem para uma turma do ensino média terão a mesma eficácia e eficiência no nível superior. Pensemos na situação de leitura de um manual de instruções, em uma aula de espanhol língua adicional, em que não se pode ou não se tem acesso a dicionários ou outros materiais de consulta e que a única estratégia possível para aquele momento seja a elaboração de inferências e hipóteses, a partir do que o texto já oferece e do arcabouço enciclopédico que o leitor traz consigo. Nessa situação, a estratégia de consulta a materiais de apoio parece ser mais um impedimento do que uma luz à compreensão ampla do manual.

Pensando nessa linha de raciocínio, a leitura é uma prática institucionalizada e escolarizada que tem o professor como agente de letramentos, ao mesmo tempo em que se assume como mediador do complexo processo de leitura. Logo, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre as etapas nas quais a leitura é realizada, bem como a consciência de que cada etapa deve ser compreendida dentro de um processo sistemático e complexo. Sistemático porque envolve a lucidez do percurso trilhado para a aquisição da competência leitora, e complexo porque precisa envolver uma rede de competências que precisam ser ativadas no momento da leitura. Entendemos, pois, que a complexidade da leitura se dá por várias instâncias que permeiam a construção e recepção de textos, sobretudo os textos multimodais ou digitais.

Assim, o conhecimento linguístico tem papel importante porque indica, a partir da materialidade da língua, os elementos necessários para que o leitor construa os sentidos do

texto antes, durante ou depois da atividade de leitura. Essa materialidade linguística passa por várias dimensões dentro da própria língua, por exemplo, elementos léxicos, semânticos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos, etc. Reconhecer a importância desses elementos não quer dizer que cada um deles tem de ser analisado de forma isolada, mas que precisam ser reconhecidos dentro de um contexto no qual estão inter-relacionados, integrados e combinados sistematicamente, com o objetivo de conferir funcionalidade à língua nas diversas situações legítimas de comunicação nas quais ela é convocada.

Ter acesso ao conhecimento linguístico é uma estratégia interessante e uma prática supervalorizada nas salas de aula para o ensino de línguas, no entanto, não se pode garantir que apenas tendo contato com esse tipo de conhecimento o leitor estará suficientemente preparado para uma leitura proficiente e emancipadora. No cerne dessa discussão, surgem outros conhecimentos que complementam a leitura tornando-a mais significativa. Levando em consideração que já abordamos dois tipos de conhecimento (o linguístico e o de mundo), posteriormente precisamos identificar o gênero discursivo textual objeto da análise ou da leitura. O gênero, nesse sentido, que utilizamos aqui dialoga com a forma como Bakhtin e o Círculo entendem gêneros discursivos textuais, dentro de uma abordagem dialógica e interativa da língua. Levamos em consideração também o caráter polifônico dos discursos e dos gêneros discursivos/textos que circulam e são produzidos como artefatos culturais, semióticos e socio-históricos de utilização da língua(gem).

Assim, fica patente que, para abordar a questão da leitura de uma perspectiva dialógica nos moldes bakhtinianos, precisamos inicialmente entender por que o estudioso russo utiliza esse termo. Primeiro, precisamos mencionar que o caráter dialógico da língua traz à tona outras discussões de diversas ordens, que indicam que a língua(gem) existe em um contexto real e que precisa de sujeitos que a utilizem, num dado momento histórico. Aqui, consideramos que o signo linguístico, de acordo com Bakhtin e o Círculo, é fortemente ideológico, isso quer dizer que serve a fins políticos, intelectuais e culturais.

Para considerar, pois, essas questões, a leitura dentro dos estudos dos letramentos é discutida de uma perspectiva mais ampla, na qual se tomam como textos escritos (canônicos ou não), orais (coloquiais, inclusive) e multimodais (que envolvem uma grande multiplicidade de modalidades em sua construção). No tocante ao uso desses textos, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015) apontam a função de agente letrador que todo professor desempenha na sala de aula. As autoras sugerem que é indispensável criar protocolos de leitura que levem em consideração estratégias as quais viabilizem a compreensão textual. Leva-se em consideração, nesse caso, que a leitura não é uma atividade exclusiva das aulas de

línguas (materna ou adicionais) – se é que existe um componente específico para se trabalhar com compreensão leitora. Trata-se, segundo elas, justamente do contrário, a leitura é um lugar comum para a construção do conhecimento em todos os componentes do currículo escolar, da matemática à biologia.

Ribeiro (2016) concorda com as autoras anteriormente citadas quando aborda, em seu estudo, a questão da leitura de textos multimodais, especialmente a leitura e produção de infográficos. Ribeiro sinaliza a necessidade de romper as barreiras de produção e construção desses gêneros apenas para as disciplinas de matemática e geografia, respectivamente. Trata-se, pois, de uma abordagem transdisciplinar que permeia o fazer pedagógico, ou seja, todo professor é, por excelência, um agente letrador independente do componente que ministra (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2015). Sobre a leitura de textos multimodais, trataremos desse tema mais adiante.

Retomando a discussão a respeito das estratégias de compreensão leitora, compreendemos que precisamos encarar a leitura como um processo complexo, gradual e situado sócio-historicamente. Dessa forma, vários elementos são acionados durante a produção e organização dos elementos de sentidos dos textos. A interpretação textual passa por fases que precisam ser, conscientemente, percebidas e compreendidas como forma de criarem condições favoráveis para a elucidação e utilização autônoma dos gêneros discursivos textuais nas diversas situações em que eles se encontram. É também necessário compreender que os textos são entidades produzidas na e pela sociedade, portanto, não podemos negar o caráter cultural que a leitura traz consigo, que é evidenciado no momento de produção e recepção dos múltiplos gêneros que circulam.

A partir dessas considerações, destacamos que o conhecimento de mundo do leitor é fator importante para a compreensão dos gêneros aos quais ele tem acesso. A aproximação do leitor com o autor e com o gênero objeto da compreensão leitora é de grande relevância para a apreensão das ideias centrais do texto, para a construção de inferências, para a relação entre partes do texto, para a referenciação, entre outras modalidades (verbais ou não verbais) e tipos de textos, etc. Essas ideias podem vir de maneira explícita ou implícita e dependem em maior ou menor grau da relação que o leitor tem com o texto, com a linguagem e com o autor no momento em que a leitura se processa. Isso implica que, quanto mais o conhecimento de mundo do leitor se amplia, mais aproximada fica a compreensão das entrelinhas do texto (CASSANY, 2006).

Compreender a etapa de análise de elementos pré-textuais é uma estratégia interessante e ainda muito comum nos contextos educativos, mesmo que algumas vezes seja

feita de forma inconsciente, equivocada ou pouco eficiente. Nessa aproximação prévia do leitor com o texto, oferecem-se condições de contextualizar a situação comunicativa em que determinado gênero circula ou é produzido. Estabelecer os motivos pelos quais a leitura de tal texto é necessária em uma aula é também uma estratégia que aproxima o leitor do texto, quiçá a mais usada para iniciar as aulas de leitura. Conhecer de antemão o terreno por onde o leitor caminhará é uma competência importante, inclusive, quando o acesso a informações contextuais não for possível. Nesse caso, o professor pode mediar a fase de contextualização, facilitando a fluidez da leitura e compreensão global do texto.

Por exemplo, imagine uma prova de proficiência na qual o leitor não pode acessar nenhum recurso, a não ser o próprio texto. O leitor precisa ativar seus conhecimentos de mundo trazidos das suas relações pessoais, das relações com outros textos semelhantes, da revisão sobre o tema central do texto, da credibilidade do autor e do gênero discursivo textual que é tomado para a leitura. Não se trata aqui de afirmar que em todas as situações de leitura é possível acessar informações extratextuais, mas não negamos que a utilização de estratégias pré-textuais de compreensão ajuda a antecipar alguns elementos que são primordiais para entender com maior amplitude os sentidos do texto. A análise inicial do título do texto pode ser um desses procedimentos estratégicos utilizados no ato leitor.

Retomando a ideia das estratégias de leitura, De Pietri (2009, p. 18) ainda pontua a relevância do conhecimento prévio do leitor durante a leitura:

Uma possibilidade de considerar a relação texto-leitor é questionar que conhecimentos o leitor deve ter para compreender um texto e como esses conhecimentos são usados no momento da leitura, isto é, que estratégias são utilizadas pelo leitor, no momento em que lê, para construir os sentidos do texto. Trata-se de questionar, portanto, os aspectos cognitivos envolvidos nessa atividade.

Esse autor, além de apontar para a necessidade da ativação de conhecimentos de mundo do leitor, acrescenta que é preciso ter consciência dos aspectos cognitivos relacionados com a prática da leitura. Dessa forma, precisamos ter maior consciência ao utilizarmos o termo *técnica* como se fosse sinônimo de estratégia de leitura. Sem muito aprofundamento, podemos dizer que a técnica é algo mecânico, que serve para vários indivíduos em contextos diversificados, seria algo estanque, pronto, acabado. A estratégia, por sua vez, é mais complexa e subjetiva e envolve aspectos psicológicos, comportamentais e sociais. Nessa linha de raciocínio, o ato de grifar um texto pode ser classificado como uma técnica, pois qualquer pessoa, em qualquer contexto, pode se utilizar desse mecanismo no momento da leitura; reler,

parafrasear, fazer inferências e comparações seriam estratégias de compreensão, uma vez que não existe fórmula pronta para utilizar uma ou outra atividade no momento da compreensão do texto. As estratégias são possibilidades de facilitação da leitura, mas não garantem o seu sucesso em todas as situações.

Após a fase de pré-leitura, segue a leitura propriamente dita. Nesse momento, o texto vai sendo absorvido e processado levando em conta a presença dos recursos semióticos e sua significação, dentro do próprio texto. O professor assume, pois, o papel de mediador e, por sua vez, auxilia e compartilha, entre os leitores-alunos, conhecimentos de natureza variada. Esse tipo de participação silenciosa e pouco invasiva do professor, dando pista para que o universo de compreensão dos leitores seja expandido, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015) chamam de leitura compartilhada. Esse tipo de leitura exige a mediação do professor e dos demais sujeitos que compõem o espaço da sala de aula.

Cabe ressaltar, portanto, que a leitura nesse momento vai depender do nível de letramento (e não de alfabetização) que cada indivíduo possui. Dessa forma, faz-se necessário compreender de que forma cada indivíduo utiliza a linguagem para se comunicar socialmente. A estratégia da leitura silenciosa pode ajudar em um caso específico ou atrapalhar, na mesma proporção, em outro. Em outras palavras, no contexto educativo – e aqui está também a academia – tudo é uma questão de reflexão, autoconfiança e compartilhamento de informações que são identificadas de forma sistematizada, a partir dos objetivos propostos pelo professor no início de cada atividade de leitura.

Na fase posterior à leitura (pós-leitura), vem a etapa de avaliação e de conferência das informações em níveis de compreensão semântico e inferencial. Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015), uma estratégia viável é a execução de uma atividade de resumo que possa motivar o aluno a sintetizar as ideias do texto, reformulando-o. Esse gênero acadêmico ajuda o leitor na reelaboração do texto, a partir da sua impressão do que foi lido, assim como permite ao aluno refletir sobre os elementos de textualidade como a coerência, concisão, etc. e, assim, o leitor passa a compreender a dinâmica do texto lido anteriormente. Nessa etapa, também é testado se as hipóteses feitas antes da leitura foram refutadas ou corroboradas. A pós-leitura, geralmente, é etapa na qual se pede a realização de tarefas a partir da compreensão da leitura desenvolvida.

Ao tratar das estratégias de leitura, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015) corroboram com Solé (1998), De Pietri (2009) e Koch (2015), quando aduzem que:

Para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero. Entretanto isso não é suficiente para chegar à compreensão de um texto. É necessário também captar os significados do texto, o que requer a identificação de grafemas até a realização de inferências. Para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2015, p. 54-55).

Nesse sentido, as autoras não trazem novas reflexões no que concerne às estratégias de leitura, no entanto, sugerem que as leituras tutoriais ou compartilhadas são procedimentos eficazes em aulas de diversos componentes do currículo escolar, pois auxiliam os professores no planejamento das atividades que envolvem a leitura, independente da área do saber. Para elucidar melhor a proposta, as autoras sugerem e oferecem protocolos de leitura que foram utilizados em aulas de biologia, história e geografia, para citar alguns exemplos. Assim, é importante que se tenha consciência, nas atividades de leitura, daquilo que se sabe e do que não se sabe, a fim de minimizar as barreiras de compreensão e de selecionar as estratégias mais adequadas para cada situação de leitura.

De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015, p. 55), existe uma memória discursiva que precisa ser acessada no momento em que se lê, caso contrário, a leitura, assim como as estratégias utilizadas no momento da leitura não seriam totalmente eficazes. As autoras ainda afirmam:

A compreensão textual, dentre outros fatores, é produto das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a lembrança e a compreensão do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Essas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, são úteis para poder resolver o problema com o qual se depara.

Notamos, portanto, que a utilização de estratégias de leitura é um processo consciente e que exige uma postura proativa do leitor. Isso quer dizer que ele sabe os conhecimentos que domina e, por isso, utiliza-se daquilo que já sabe conscientemente para (re)construir os sentidos do texto. Esses processos de compreensão são ativados antes, durante e depois da leitura e não são exclusivos de uma das fases do processo, isto é, o conhecimento prévio não se chama assim apenas por anteceder a leitura propriamente dita, mas porque é o momento de preparação para a leitura e constrói a base para a compreensão do texto em sua totalidade. Assim sendo, esse conhecimento prévio pode ser usado antes ou depois da leitura. Podemos

muito bem utilizar estratégias de pré-leitura que servirão igualmente na etapa de pós-leitura. Identificar e relacionar o título com partes do texto, por exemplo, é uma estratégia que pode ser feita em todas as etapas do processo de leitura.

Tratando-se de textos multimodais, entretanto, compreender apenas o título ou outras estruturas verbais pode não ser a melhor estratégia – ou pelo menos não a mais eficiente –, uma vez que, nessa modalidade de textos, outras semioses estão presentes combinadas estrategicamente, com o intuito de produzir sentidos. Entra, pois, na baía dessa reflexão outros elementos significativos, como cores, sons, movimentos, diagramações, estruturas animadas, etc., que também são componentes textuais importantes para compreensão da multimodalidade em um infográfico, por exemplo. Na verdade, não se trata de hierarquizar a importância de um elemento em detrimento de outros, mas de saber que, no contexto dos estudos da multimodalidade – ou multiletramentos –, precisamos compreender e integrar todos os elementos que compõem os textos e a relacionar a função de cada parte dentro da estrutura textual. E assim como existe uma lógica para a organização das palavras em um texto de acordo com o código no qual está escrito, os elementos multimodais também apresentam uma lógica de organização, como sugere Cope e Kalantzis (2010), uma gramática da multimodalidade.

### 2.1.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS

Levando em consideração uma abordagem multimodal de configuração dos textos, utilizamos as contribuições do Daniel Cassany (2006), quando discorre sobre a leitura na contemporaneidade em seu livro intitulado *Tras las líneas – Sobre la lectura contemporánea*. Cassany (2006) faz uma profunda e consciente análise dos textos que circulam na sociedade da alta modernidade (pós-modernidade). Claro que somada às atuais práticas multiletradas vêm as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC), que influenciam e continuarão influenciando as formas de ler e escrever. Os textos atuais são cada vez mais híbridos e apresentam estruturas que podem rapidamente se transformar para a reelaboração de novos textos ou para a adequação dos já existentes, para cada realidade comunicativa. O objetivo do autor, na obra citada, é abordar a leitura levando em consideração as questões subjacentes, as entrelinhas do texto, isto é, o que o leitor precisa para extrair do texto para além do explicitamente enunciado. O seu estudo se localiza na contemporaneidade amplamente marcada pela circulação de textos eletrônicos e multimodais.

A partir dessa observação, vemos a necessidade de abordar as estratégias de leitura aplicadas ao contexto tecnológico, no qual os textos multissemióticos cruzam linguagens, que precisam ser percebidas para a compreensão textual em sua completude. Deve ser levado em conta também o contexto histórico e sociocultural no qual tais gêneros são produzidos e circulam.

Nesse contexto, Cassany (2006) utiliza o termo *letramento eletrônico* (mais tarde outros autores falaram de *letramentos digitais*), dentre as várias classificações existentes para esse termo, e reflete sobre a integração de várias linguagens na compreensão e produção de textos na atualidade. A respeito dessa temática, o autor destaca:

Talvez o mais relevante do letramento eletrônico é que favorece a integração de outros sistemas de conhecimento em um único formato. O discurso já não só se compõe de letras: também tem fotos, vídeo, áudio, reprodução virtual, etc. O texto adquire a condição de *multimídia* ou *multimodal*. O exemplo mais típico em um site (de um hotel, por exemplo) que inclua todos estes elementos: uma lista escrita de serviços, fotos dos quartos, um breve vídeo dos salões, uma mensagem de boa vinda do diretor, música ambiente, etc. (CASSANY, 2006, p. 178).<sup>8</sup>

Percebemos, então, que os textos eletrônicos ou hipertextos (ricamente multimodais) proporcionam uma maior discussão sobre a compreensão textual atualmente. O contexto sociocultural atual permite que textos integrem imagens estáticas ou em movimento, sons, cores, entre outras modalidades de semioses. Sendo assim, surge um questionamento: como trabalhar, na sala de aula, utilizando estratégias de leitura com textos multimodais? Essa nos parece uma questão pertinente, uma vez que a maior parte dos estudos que aborda as estratégias de compreensão leitora geralmente as faz utilizando como escopo os textos verbais, prioritariamente escritos.

Dá novamente que os conhecimentos prévios do leitor precisam ser ativados para reconhecer as modalidades de linguagens presentes no texto, assim como é preciso que os objetivos perseguidos pelo professor na aula de leitura sejam expostos de forma clara e direta. Sendo assim, mesmo que a leitura de textos multimodais envolva outras categorias de semioses, importa mencionar que o processamento de compreensão é basicamente o mesmo dos textos verbais. Se levarmos em consideração a alto grau de hibridização semiótica dos textos contemporâneos, percebemos que existem outros níveis de letramento que são

---

<sup>8</sup> Tradução nossa para: Quizás lo más relevante de la literacidad electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene fotos, video, audio, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la condición de multimedia o multimodal. El ejemplo más típico es una web (de un hotel, por ejemplo) que incluya todos estos elementos: una lista de servicios, fotos de las habitaciones, un breve video de los salones, un mensaje de bienvenida del director, música ambiental, etc.

convocados para a compreensão global dos textos como os letramentos digitais, os letramentos acadêmicos, os letramentos visuais, entre muitos outros tipos de letramento (letramentos múltiplos). No âmbito da sala de aula, a junção de vários desses letramentos nos conduz a uma pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia exige, de todos os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico, uma postura ativa na produção e compreensão dos gêneros discursivos textuais. Para além de uma postura metodológica de ensino, os multiletramentos são uma conduta de inclusão social, linguística e cultural.

Outro ponto relevante para observarmos, antes de sugerir estratégias de compreensão, diz respeito à multiplicidade de vozes presentes nos textos, partindo então do conceito bakhtiniano da polifonia. Dessa forma, os textos eletrônicos/multimodais/multissemióticos são textos, por natureza, dialógicos, na verdade todos os gêneros discursivos são iminentemente multimodais. Não que os textos verbais (orais ou escritos) sejam em menor proporção menos dialógicos ou menos multimodais, no entanto, nos textos multimodais, outras formas de interação entre linguagens múltiplas são perceptivelmente requeridas. O dialogismo exigido na leitura dos gêneros multimodais dá ênfase maior ao papel do leitor no processo de construção dos sentidos antes, no momento e após o ato leitor. Acrescenta-se a isso que, além das palavras, as cores, os sons, a posição das imagens, a diagramação, o tipo, o tamanho e o formato da fonte assumem significados sociais e são igualmente carregadas de significados, tanto para quem produz os textos como para quem os lê.

Assim sendo e pensando nas relações necessárias para que a leitura se efetive, Koch (2015, p.37) destaca que “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor”. Logo, percebemos a complexidade inerente ao processo de atividade da compreensão leitora. Situar-se, diante do texto, como *lautor* é uma postura crítica, que traz à baila questões de diversas naturezas, além do mais, desmistifica algumas crenças que abordam a leitura e o leitor como o lugar da passividade e afasta a responsabilidade pela compreensão textual de apenas um dos sujeitos da interação textual.

Ao utilizar o termo *lautor*, Rojo (2013) destaca que somos, na atual conjuntura da relação com os gêneros discursivos textuais, leitores e autores simultaneamente, sobretudo se consideramos as aulas de leitura desde uma perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Primeiro, somos leitores porque, ao lermos, nos esforçamos para compreender o que está explícito no texto que temos nas mãos, independente do suporte ao qual ele está vinculado.

Depois, porque (re)construímos subjetivamente e ativamente os sentidos do texto acrescentando, retirando, enfatizando ou maximizando os sentidos do texto.

Dessa forma, ressaltamos a importância da leitura, não só na construção epistêmica do indivíduo, mas como forma de ascensão social e acesso aos artefatos culturais de um povo. No entanto, o que visualizamos nas salas de aula é uma noção de leitura ainda ligada à concepção tradicional de texto. Nessa perspectiva, adota-se uma visão restritiva do conceito de língua e dos papéis sociais do sujeito na construção de sentidos do texto. No contexto atual, com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC), temos situações comunicativas reais, como as redes sociais, que demandam práticas de leitura diversificadas.

Para tanto, faz-se necessário levar em consideração as estratégias que os leitores utilizam durante a leitura de forma subjetiva. Observamos, também, nessa abordagem, a utilização de formas particulares de conduzir a leitura como elemento importante para a aquisição do conhecimento. Na perspectiva interativa, entendemos que é relação autor-texto-leitor quem propicia uma leitura proficiente. Incluímos, nesse contexto, a perspectiva multimodal de leitura, que expande a concepção de texto e leitor e insere novas modalidades de compreensão e produção de texto, por exemplo, vídeos, áudio, imagens, etc. (ROJO, 2012, 2013). Assim sendo, todas as partes envolvidas na elaboração dos textos multimodais precisam dialogar, a fim de (re)construir coerentemente os sentidos do texto sejam eles verbais escritos ou orais ou multimodais.

Nesse sentido, para abordar as estratégias de leitura, é necessário compreendermos as concepções de leitura adotadas. Em um primeiro momento podemos falar da concepção de leitura centrada no texto. Nessa perspectiva, segundo Koch (2015, p. 10) “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. Por sua vez, a leitura é encarada como uma prática de recepção das informações do texto, que exige do leitor o foco na língua e na estrutura na qual o texto está escrito. A leitura, nessa concepção, se dá de forma linear e explícita, isto é, tudo está dito no dito (KOCH, 2015).

Em outra concepção de leitura, o foco recai sobre o autor. Nesse sentido, cabe ao leitor a função de entender os mecanismos epistêmicos e cognitivos que utilizou o autor para produzir e articular as ideias do texto. Assim, a compreensão do texto está condicionada a aproximação/distância que o leitor estabelece entre ele e o produtor do texto. A partir desse ponto de vista, Koch (2006) afirma que “a leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, levando-se em conta as experiências e os conhecimentos do

leitor, a interação autor-texto-leitor com processos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH, 2015, p. 10).

Por último, a concepção dialógica de leitura leva em consideração a ideia de interação e dialogismo entre todas as partes envolvidas na elaboração dos gêneros discursivos textuais. Autor, texto e leitor exercem papéis igualmente relevantes para a compreensão global dos sentidos do texto. Ao partir desse pressuposto, trazemos à tona as contribuições da teoria difundida por Bakhtin e pelo Círculo. Tal teoria aborda, de forma mais evidente, a ideia de que a língua e os discursos são construídos histórica e socioculturalmente, a partir da interação entre texto, autor e leitor, como já discutido anteriormente. Sendo assim, inferimos que o foco da leitura não recai sobre o autor, o leitor ou o texto isoladamente, mas na relação que todos os fatores estabelecem entre si. Claro que esta associação muitas vezes não é tão simples, uma vez que, para a compreensão leitora, é necessária a ativação de conhecimentos prévios, linguísticos e discursivos. Incluímos que, dentro desse universo de conhecimentos, a abordagem dos multiletramentos assume um papel central na discussão em torno das novas práticas de leitura que envolvem, ou não, o uso das tecnologias digitais. Para ampliar a elucidação do conceito de multiletramentos, apoiamos-nos nos estudos de Rojo (2012), que destaca:

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. 13).

Para além da questão meramente textual e discursiva, percebemos, segundo a autora anteriormente citada, que a pedagogia dos multiletramentos é um projeto de inclusão social pelo uso da linguagem. Para expandir a perspectiva da compreensão leitora desde um ponto de vista dos multiletramentos, utilizamos também as contribuições do Muñoz (2008), com ênfase nas abordagens que analisam os processos de compreensão leitora em aulas de E-LA. Nesse sentido, compreender não é só interpretar o sentido das palavras isoladamente, mas conferir ao léxico e às estruturas significação dentro das relações pragmáticas em situações legítimas de uso da língua. Levamos em consideração, nesse contexto, todos os aspectos que permeiam a atividade leitora. Assim, compreender a estrutura linguística do texto é

importante, porém, não é condição suficiente para que possamos alcançar a compreensão textual de uma perspectiva mais complexa do processo de leitura. Dessa forma, discutimos a importância da leitura e das estratégias de compreensão eficientes, que promovam a construção de leitores proficientes, e em especial, que se promovam condições mínimas de leitura em língua materna, de maneira que o aluno encontre uma referência para a aprendizagem em uma língua estrangeira moderna (MUÑOZ, 2008).

## **2.2 TEXTOS MULTIMODAIS E LEITURA**

Neste capítulo, discutiremos sobre a utilização de textos multimodais em aulas de leitura em ELA. Dessa forma, dialogamos com alguns estudos recentes no que concerne às sugestões e reflexões sobre o lugar dos textos multimodais nas aulas de língua espanhola. Para tanto, resgatamos algumas considerações no que trata do caráter multissemiótico desses textos e de que forma a produção e a recepção deles interagem com a proposta dos multiletramentos difundida no Brasil por Rojo (2012; 2013), e amplamente discutida nos últimos tempos no espaço acadêmico.

### **2.2.1 TEXTOS MULTIMODAIS, MULTILETRAMENTOS E LEITURA NA CONTEMPORANEIDADE**

O atual contexto do ensino de línguas adicionais seja na escola, nos cursos de idiomas ou no espaço acadêmico exige dos aprendizes habilidades que antes não eram tão exigidas, ou pelo menos não no nível que se exige hoje. Com a massificação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (a partir daqui utilizaremos o acrônimo TDIC) os espaços formais de ensino e aprendizagem sentiram a necessidade de integrar elementos tecnológicos ao ensino como forma de dar significado aos conteúdos ministrados e às exigências das salas de aula.

Nesse sentido, percebemos a importância que têm as TDIC para o contexto de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, levando em consideração que, na atual sociedade informatizada e multimodal, o uso de línguas adicionais se faz necessário para a formação integral do aluno dentro de uma perspectiva de cidadania global. Aprender segundas línguas passa a ser uma exigência da sociedade, do mercado de trabalho, e,

sobretudo, do mundo do qual fazemos parte como forma de compreender melhor outros povos e costumes e, assim, construir nossa própria cultura. Se levarmos mais adiante a discussão sobre o fator cultural na sociedade moderna, percebemos que é a partir do conhecimento das diferenças culturais que assumimos uma postura crítica diante dos fatos e da realidade a qual nos cerca (OCEM, 2006).

Essas exigências permeiam obviamente o contexto educativo e, mais especificamente, o âmbito do ensino de línguas adicionais, uma vez que a língua e a cultura estão intimamente relacionadas. Sendo assim, percebemos a relevância de incluir, no currículo e no ensino de espanhol, questões de ordem cultural que atravessam o cotidiano dos alunos e que ajudam para a elaboração de um plano pedagógico que seja coerente com a realidade de cada contexto de ensino.

Assim, nossa finalidade passa inclusive pela desconstrução de certas crenças e estereótipos que frequentemente estão imbuídas nas relações de contato com outras culturas. Ao mesmo tempo, almejamos que essa reflexão auxilie na compreensão da *justa medida de una cercanía* existente entre o espanhol e o português. Percebemos também que essa é uma deixa para abordarmos, no espaço do ensino de línguas adicionais, práticas de letramentos que levem em consideração essa multiplicidade de culturas e espaços. Mais importante ainda parece ser o fato de que, no contexto escolar/acadêmico, alguns preconceitos precisam ser desconstruídos e alguns conteúdos *descoleccionados* e *desterritorializados* (GARCÍA CANCLINI, 2008). Tais reflexões podem servir de base para uma proposta de ensino/aprendizagem que se pretenda transdisciplinar, para além da visão segregadora da disciplinaridade.

Especificamente no que tange ao ensino de línguas, outro fator de grande relevância é a diversidade de gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. Essa questão nos traz à tona questões de maior importância para o ensino de leitura e coloca em xeque a utilização de gêneros textuais geralmente colecionados para o contexto de ensino. Por exemplo, carta do leitor em aulas de português, mapas em geografia e fotografias de células humanas em biologia. Nessas situações de ensino, os textos verbais escritos assumem uma centralidade inegável, e essa postura frente ao papel do leitor vem de uma longa tradição na qual o conhecimento só era possível a partir da leitura de gêneros discursivos clássicos. Segundo sugere García Canclini (2008), precisamos descoleccionar alguns gêneros discursivos privilegiados pelas instituições de ensino e incluir pedagogicamente gêneros “impuros,” como forma de diminuir as diferenças culturais e linguísticas entre os alunos. Quando tratamos de gêneros impuros, estamos mencionando os textos que não são privilegiados nas instituições

formais de ensino, aqueles que não vemos circular na escola ou no espaço acadêmico, pois são considerados como inviáveis para a tarefa aprender/adquirir tanto a língua materna como as adicionais. Em suma, são textos não valorizados pelas instituições de ensino. No entanto, o fato de não serem utilizados nas escolas não retira desses gêneros sua função social e cultural, pelo contrário, eles servem para atestar as diferenças sociais entre a escola e a comunidade na qual ela está inserida.

Enfatizamos aqui que, quando nos referimos à multiplicidade de gêneros atuais, não estamos apenas nos referindo aos textos verbais escritos ou falados, vamos muito além nessa reflexão e incluímos aqui textos multimodais. Esses textos são aqueles, escritos ou orais, nos quais se combinam e se integram múltiplos recursos semióticos, tais como som, imagem, cores, gráficos, entre outros. Tais textos exigem, na sua produção e recepção, a ativação de competências múltiplas (sonora, imagética, visual, sensorial, etc.). Outra questão relevante desse contexto é que estamos diante de culturas e gêneros híbridos, que se elaboram e se (re)constróem rapidamente. Híbridos também porque não há limites rígidos da estrutura de um gênero ou outro. Por exemplo, uma carta pode ser elaborada em forma de poema e, mesmo assim, não deixar de ser uma carta. O que temos nesse momento é que se dá mais ênfase à função que os gêneros exercem do que a sua forma. Inclusive, a mescla de gêneros que envolvem várias modalidades de semioses é o que mais chama a atenção para o contexto dos letramentos múltiplos e dos multiletramentos.

No processo de leitura atual, culturalmente demarcado por fatores próprios do momento histórico que vivemos, não temos tão somente um leitor e um autor com padrões e funções bem definidas, como se pensava no texto impresso tradicional – se é que em algum momento houve essa delimitação. Como nos sugere Rojo (2013), na atual conjuntura de leitura e produção de textos multissemióticos, pensamos na existência de um *lautor*, já que somos, ao mesmo tempo e em qualquer situação comunicativa, autor (emissor) e leitor (receptor), simultaneamente. Isso significa que interferimos direta ou indiretamente na forma como os gêneros discursivos textuais são produzidos e, de alguma forma, também interferimos no momento de sua recepção, atribuindo e (re)construindo sentidos do texto.

Tal reflexão, por sua vez, evidencia o caráter dialógico da língua(gem) e dos gêneros discursivos como conjunto de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). Utilizando as contribuições de Bakhtin e do Círculo, percebemos que os textos/gêneros que hoje circulam na sociedade são produtos da interação social e do diálogo entre as múltiplas formas de linguagens. Levando em consideração tais observações, o dialogismo assume uma centralidade para o autor russo e para os colaboradores que formam o Círculo. Inicialmente

porque a linguagem é, em sua materialidade, altamente mutável e dialoga com outras vozes, que são percebidas nos textos/discursos a partir da polifonia. Sendo assim, não há discurso neutro, porque o que proferimos (discurso emitido) está sempre permeado por outras vozes discursivas, que são percebidas de forma explícita (quando citamos, parafraseamos) ou implícita (quando mencionamos a fonte de nosso discurso).

A respeito da dialogicidade e sobre a complexidade presente nos gêneros atuais, Coscarelli e Novais (2010) apontam que os textos, principalmente os digitais, passam por reformulações estruturais que precisam ser percebidas no momento da leitura. Segundo as autoras, os textos atuais precisam ser pensados a partir da teoria da complexidade e que a própria prática da leitura exige de quem lê/escreve novas habilidades e competências.

A leitura, segundo as pesquisadoras, compreendida desde uma perspectiva complexa instaura uma conduta mais ativa por parte do leitor, ao mesmo tempo em que exige dele a articulação de diferentes competências para o cumprimento da compreensão leitora eficaz. Nesse caso, consideramos a complexidade como um sistema integrado de fatores, e a leitura, nessas condições, é encarada como não linear, aberta, auto-organizada e dinâmica. Diante do exposto, percebemos que a leitura não é um processo previsível e que cada forma de ler e processar os textos depende de fatores variados de ordem linguística, social, textual e semiótica.

Dessa forma, concordamos com Coscarelli e Novais (2010, p. 38), quando afirmam que a leitura não pode ser vista “como um fenômeno cujos componentes são sempre processados da mesma forma e geram sempre os mesmos resultados”. Logo, cada situação de leitura é única e irrepetível, uma vez que fatores diversos externos (o local, os interlocutores, etc.) e internos (a linguagem, o gênero, o estilo) são ativados e envolvidos no momento do ato leitor. A leitura, desse modo, não se processa unicamente a partir de instâncias verbais orais ou escritas, mas exige também elementos não verbais, como tabelas, infográficos, sons, diagramas, entre outros. Esses elementos, nos textos multimodais, são interdependentes e interatuam na construção dos sentidos desses textos.

Sendo assim, é necessário que, no contexto atual, os textos multimodais tenham lugar nas aulas de leitura. A partir dessa consideração, precisamos estabelecer uma concepção de leitura que seja condizente com a nova realidade no contexto de produção e de compreensão de textos múltiplos de linguagens. Assim sendo, uma das concepções que pode ajudar-nos a iniciar essa discussão vem de Kress, (1989) *apud* Coscarelli e Novais (2010, p. 38). Segundo o autor americano, na atualidade, precisamos pensar o texto como “uma unidade que comporta, além dos elementos linguísticos, elementos de outras modalidades não verbais, que

juntamente com o verbal vão contribuir para a emergência de significados”. No que tange especificamente à leitura, precisamos compreendê-la como um processo que envolve textos de natureza diversa e em situações comunicativas reais. Ou seja, faz-se necessário ler não só o verbal, mas também estar atento aos elementos extralinguísticos, à diagramação, às cores, aos ícones, às imagens e a outros elementos multissemióticos (COSCARRELLI e NOVAIS, 2010). Na mesma linha de raciocínio, as supracitadas autoras ainda ampliam a discussão e citam outros elementos que precisam ser reconhecidos durante o processamento do texto pelo leitor.

Desse modo, elas afirmam que ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, “passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis para a construção do sentido” (COSCARRELLI e NOVAIS, 2010, p. 36). Essa análise dialoga com a ideia do sistema complexo, pois coloca vários elementos que sozinhos não podem conferir uma clareza ou completude ao texto, mas que se interligam para formar um todo (o texto), de forma que a retirada ou a não percepção de um desses elementos podem interferir na compreensão global do texto.

Com base no dialogismo, conceito bakhtiniano, entendemos que os textos são entidades discursivas que se constroem levando em consideração os interlocutores em uma situação real de uso da língua/linguagem, em um dado contexto histórico. Sendo assim, os textos são enunciados concretos e que, portanto, assumem a função de tema, já que adquirem sentido em situações específicas de comunicação no momento exato em que são lidos, de forma única e não repetível. Trocando em miúdos, nunca lemos o mesmo texto da mesma forma, cada leitor traz consigo uma situação específica de leitura no que concerne ao lugar, ao espaço, ao contexto histórico e cultural, etc. (SILVA, 2013). O conceito de dialogismo traz à tona a ideia de polifonia, ou seja, os textos são formados a partir de várias vozes que influenciaram o autor na hora de construí-los e, da mesma forma, interferem na leitura, como já discutimos anteriormente. Logo, uma leitura que se pretenda compreender deve entender todas essas particularidades implícitas ao texto como forma de (re)construir os sentidos necessários para a compreensão do texto.

Essa discussão nos leva a refletir sobre a proposta da pedagogia dos multiletramentos. Vale sinalizar, entretanto, que não estamos aqui abordando uma nova forma de letramento, mas sugerindo uma integração entre as variadas formas de letramentos já existentes, de forma

que eles possam ser percebidos, ensinados e produzidos nos contextos formais de ensino<sup>9</sup>. Outro lembrete importante está relacionado com as práticas multiletradas no âmbito acadêmico, que, no nosso entendimento, pode ser visto como uma crítica a essa proposta. A nossa percepção inicial é que o tema tem mais respaldo para o ensino de língua materna e na educação básica, relegando o ensino de línguas adicional (segunda língua, língua estrangeira, etc) e o ensino superior, sobretudo, nos cursos de formação de professores. Com isso, queremos dizer que ainda são incipientes os estudos ou pesquisas sobre os multiletramentos voltados para esse campo de investigação.

Nessa perspectiva, as considerações feitas aqui nesse estudo inserem reflexões sobre o âmbito acadêmico, bem discussões que viabilizem a produção, a compreensão e a circulação de gêneros discursivos/textos multimodais (RIBEIRO, 2016). Percebemos que, a cada instante, uma nova nomenclatura surge tentando dar conta de explicar a multiplicidades dos modos utilizados na produção dos gêneros e das práticas de letramentos, que envolvem a utilização de múltiplas modalidades de elementos carregados de significações. As TDIC, portanto, assumem uma condição marcante, que influencia a liquidez da linguagem na era da internet e para a maleabilidade dos gêneros discursivos textuais contemporâneos. Disso, podemos dizer que os gêneros discursivos puros (escolarizados) ou impuros (marginalizados pela escola) – na visão de García Canclini (2008) – (primários ou secundários, nos estudos de Bakhtin e do Círculo) são, no contexto das tecnologias, *desterritorializados*, ou seja, podem estar em vários lugares ao mesmo tempo, de forma síncrona ou assíncrona, não pertencem ao território das escolas nem dos museus, podem ser levados para outros espaços e didatizados em qualquer momento para atender a propostas diversas de atividades (GARCÍA CANCLINI, 2008).

A emergência dessas reflexões nos traz à tona questões atuais e, ao mesmo tempo, com uma alta carga de mutabilidade. Isso porque o que hoje se concebe como um determinado gênero do discurso pode passar rapidamente por transformações tão profundas que chegue a adquirir a função de um novo de gênero ou abrir a possibilidade de reelaboração. Para elucidar melhor essa questão, basta que observemos que o *e-mail* hoje, é um gênero relativamente recente, mas que já apresenta certo desuso em algumas instancias sociais (por exemplo, nas relações interpessoais) em detrimento das mensagens rápidas favorecidas pelos aplicativos como o *WhatsApp*. Há pouco tempo, em contraponto, o e-mail

---

<sup>9</sup> Utilizaremos o termo *espaços formais de ensino* para nos referirmos a outras instâncias de ensino que não sejam necessariamente a escola na sua acepção tradicional. Nesse sentido, entendemos a universidade como um espaço formal de ensino.

havia disputado espaço nas relações comunicacionais com a carta pessoal. Em outras palavras: a vida dos gêneros discursivos textuais contemporâneos é relativamente curta se pensamos que passam por constantes transformações estruturais e semióticas.

Parece-nos arriscado lidar com essas questões, principalmente quando se trata de *descoleccionar* os gêneros canonizados nos espaços formais de ensino. Nessa perspectiva, é de máxima importância que professores e alunos dialoguem sobre o que vai se estabelecer como conteúdo e materiais didáticos para o estudo, sejam na escola, na universidade ou em outros espaços de aquisição de segundas línguas. Nosso interesse maior, portanto, recai sobre o ensino do Espanhol-Língua Adicional (E-LA). Então, pensando no contexto de ensino superior de língua espanhola, quais seriam os gêneros que precisariam circular, ler e produzir em sala de aula para garantir uma formação de professores habilitados para abordar uma perspectiva pedagógica, que envolva variados e novos letramentos? Ou melhor, de que forma o professor de E-LA pode integrar gêneros híbridos como forma de atender a uma pedagogia dos multiletramentos? Como podemos classificar texto, autor e leitor nessa nova era das TDIC e dos gêneros discursivos textuais contemporâneos?

Essas problematizações não são questões fáceis de responder, inclusive pela complexidade dos temas abordados, dos sujeitos e das situações socioculturais envolvidos. Podemos, entretanto, arriscar-nos a apontar, com base nos estudiosos e pesquisas consultados, algumas respostas um tanto quanto superficiais e provisórias. A primeira questão, pela extensão de sua proposição, já se coloca como empecilho para uma justificativa mais satisfatória, haja vista que, dentro da perspectiva dos multiletramentos, os gêneros discursivos textuais abordados no contexto de ensino devem privilegiar as culturas locais, dando ênfase àqueles gêneros que circulam com maior frequência no contexto no qual estudante está inserido, compreendemos que ele é parte constitutiva de dinâmica dessa comunidade.

Nesse sentido, Dias, Aragão e Alomba Ribeiro (2014) reforçam a importância de valorizar as diversidades de culturas em contextos sociais específicos:

A perspectiva dos multiletramentos proporciona que as práticas de letramento sejam contextualizadas à realidade do público-alvo a fim de atraí-lo e envolvê-lo, provocando seu desenvolvimento de modo eficaz. Deixemos claro que esse processo não presume ação passiva dos aprendizes: à medida que aprendem, os grupos apropriam-se do conhecimento produzido conjuntamente e adaptam-no à sua realidade sociocultural. (DIAS, ARAGÃO, ALOMBA RIBEIRO, 2014, p. 106)

Sendo assim, significa dizer que o professor é sujeito submisso ao contexto no qual exerce sua função? Obviamente que não. Ele apenas tenta dar significatividade ao que ensina,

com propostas didáticas contextualizadas social e culturalmente, tendo como centro do processo de ensino/aprendizagem o aluno. Essas considerações dialogam, em grande medida, com as propostas da abordagem comunicativa. Ainda nessa linha de raciocínio, temos de pensar também sobre a questão da multiplicidade de gêneros que permeiam o cotidiano dos alunos (universitários, secundaristas, etc.). Outro múltiplo que se percebe, nos textos de circulação, leitura e produção atual, diz respeito à questão dos vários elementos semióticos que podem estar presentes ou serem combinados na elaboração de um determinado gênero.

As discussões que até aqui travamos são suscetíveis de ampliações, reflexões e reelaborações, no entanto, nossa concepção de letramentos ou multiletramentos está carregada também pelo desejo de pensar também sobre o contexto de formação de professores de língua estrangeira, no nosso caso, o espanhol. Cabe ainda, nessa discussão, mencionar o papel das instituições formadoras em garantir formação integral dos futuros professores, atendendo às exigências espaço-temporais que norteiam o fazer pedagógico em sua amplitude.

Nesse sentido, buscamos refletir acerca de um gênero discursivo que, dentro da configuração atual do ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias, tem ganhado visibilidade na sua forma impressa, mas tem ainda pouco lugar na sua forma multimidiática (entendemos, nesse caso, animada): a tira. Estamos tratando aqui do gênero *tirinha*, que, nos últimos anos, tem aparecido em provas e concursos com o objetivo claro apresentar a variedade de gêneros discursivos presentes na sociedade e de levar o leitor a distinguir a materialidade verbal dos textos da não verbal, sugerindo a indissociabilidade entre ambas formas de linguagem. Nessa discussão, entram ainda os textos multimodais, ou seja, textos que envolvem, ao mesmo tempo, várias modalidades de linguagem, conferindo dinamicidade e dialogismo aos gêneros contemporâneos, com maior destaque para os gêneros discursivos eletrônicos/digitais (CASSANY, 2006; ARAÚJO, 2016). Assim, acreditamos que refletir sobre a multimodalidade no contexto de ensino de leitura é uma tarefa complexa, uma vez que, a maior parte das pessoas entende por texto apenas o verbal, escrito, impresso ou falado, isoladamente.

Neste caso em específico, estamos propondo a inserção de outras modalidades de textos que apresentem, em sua produção, elementos semióticos diferenciados, combinados e integrados, como por exemplo, os *masups*, *remixes*, *fanfics*, e outros tantos criados diariamente por meio das tecnologias e da diversidade cultural acessada pelos alunos e pelas populações no geral (ROJO, 2013), mas que ainda não encontraram um lugar nas salas de aula. Levando em conta o espaço e a temporalidade nas práticas de multiletramentos, Dias, Aragão e Alomba Ribeiro (2014) enfatizam:

Pensar os multiletramentos e as relações de tempo e lugar é essencial na sociedade hodierna, especialmente se ponderarmos que as novas tecnologias de comunicação ampliaram tais conceitos, trazendo discussões sobre uma aldeia global, que nem por isso deixa de ter especificidades locais, onde o ensino à distância possibilita que o ensino alcance indivíduos dispersos local e temporalmente, pois é possível participar da mesma aula em qualquer lugar do mundo e/ou no momento escolhido (que podem vir a serem os mesmos) através das ferramentas de comunicação digital síncronas e assíncronas (DIAS, ARAGÃO e ALOMBA RIBEIRO, 2014, p. 103).

Novamente, abordamos a questão da *desterritorialização*, mesmo que em menor profundidade do que faz García Canclini (2008). As tecnologias digitais nos propiciam estarmos em vários espaços simultaneamente, utilizando os mecanismos próprios da virtualidade ou da ubiquidade. Logo, para que essas relações virtualizadas aconteçam, não se faz necessário um tempo que seja necessariamente o cronológico, basta pensarmos nos chats *off-line*, nos quais cada participante pode participar de uma discussão em tempos cronológicos distintos. Partindo do ponto vista da cibercultura, refletimos sobre nossa condição de existência enquanto seres humanos, situados em um espaço físico, mas que, na era digital, os limites entre o virtual e o físico são bastante tênues. Isso significa que estamos na frente de um computador sentados (fixos fisicamente em um lugar no mundo), mas, na rede de computadores, podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo (nômades virtuais). Os espaços virtuais se configuram em não-lugares, lugares que frequentamos mas não nos visualizamos enquanto sujeitos constituídos de identidade cultural.

A respeito da definição de multimodalidade na questão textual, Poblete, Márquez e Espinoza (2013) destacam que

a teoria multimodal consiste em uma nova forma de conceber a produção e recepção textual, dado que constrói o discurso como uma realidade cambiante, evolutiva e histórica, que somente se pode captar através de um desenho e um contexto comunicativo (POBLETE, MÁRQUEZ, ESPINOZA, 2013, p.36).<sup>10</sup>

Se, por um lado, a nossa investigação analisa os textos multimodais, por outro, estamos conscientes de vários estudos que refletem sobre o papel do leitor no processamento de tais textos. Santaella (2006) apresenta, na contemporaneidade, dois tipos de leitores especificamente ligados à noção de textos multimodais: o leitor imersivo e o leitor ubíquo. Os

---

<sup>10</sup> La teoría multimodal consiste en una nueva forma de concebir la producción y recepción textual, dado que plantea el discurso como una realidad cambiante, evolutiva e histórica, que solamente se puede captar a través de un diseño y un contexto comunicativo.

dois são leitores contemporâneos próprios dos contextos digitais de leitura. O primeiro navega pela rede e utiliza as conexões hipertextuais oferecidas pelos textos digitais e pela internet; o segundo, partindo da praticidade, mobilidade e interatividade dos recursos tecnológicos são indivíduos que leem em todas as partes, conectados ou não à rede mundial de computadores, leem no banheiro, na cozinha, no trânsito. Os aparelhos móveis, tais como tablets e smartphones, permitem que a leitura possa ocorrer em vários espaços sociais. A ubiquidade sugere uma condição de *desterritorialidade* por parte do leitor e das características formativas da leitura contemporânea.

Destacamos, portanto, nesse contexto, o papel que as novíssimas tecnologias digitais trazem à discussão sobre textos e leitores na cibercultura. Souza (2014), em sua tese de doutoramento, destaca que a sociedade contemporânea vive submersa em uma cultura multimodal, na qual o som, a imagem e o movimento estão sempre presentes nos mais variados contextos de interação social. Segundo o autor:

É inegável a revolução causada pela Internet na produção e circulação da linguagem audiovisual. A teia de alcance mundial mudou nossa forma de acesso à informação; a maneira de concebê-la (de forma hipertextual e multimodal); nossa forma de entretenimento e o panorama educacional. Cabe destacar também que a internet possibilita ao usuário a possibilidade de desempenhar um papel ativo, de emissor criador de conteúdo audiovisual e não somente o tradicional consumidor de conteúdo. (SOUZA, 2014, p. 156)

Dessa forma, o autor destaca o caráter pedagógico e comunicacional empreendido pela internet no contexto educativo. Destarte, verificamos a preocupação de Souza com a utilização dos recursos audiovisuais, principalmente a partir da utilização do cinema nas aulas de língua espanhola. A sétima arte, por sua vez, é um artefato cultural que pode auxiliar nas aulas de língua espanhola, levando o aluno “a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada” (SOUZA, 2014, p. 157).

### **2.3 O USO DAS TIRAS EM AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL**

O que aqui classificamos como tira parte de outro gênero bastante famoso entre o público jovem nas décadas de 1950 e 1960: as histórias em quadrinhos. As tiras, portanto, surgem da redução das histórias em quadrinhos em fragmentos verticais de três ou quatro quadrados. Trata-se, pois, de uma sequência de quadrinhos nos quais se desenvolve um acontecimento (narrativa, história, trama), pode apresentar elementos verbais ou não, ou a combinação dos dois.

Por essa razão, é inegável o papel que as tiras têm nas aulas de leitura, uma vez que ampliam a noção de texto e leitura e conduzem o leitor a uma reflexão acerca do próprio processo de compreensão leitora. As tiras também são compostas por elementos gráficos influenciados pelas histórias em quadrinho. Com o passar do tempo, às tiras impressas e estáticas foram se combinando novas formas de semioses que integram além dos elementos verbais e imagéticos outros elementos como som, movimento e edição gráfica, além do mais percebe a multiplicidade de semioses (mídias) envolvidas na sua composição.

Essa parte do trabalho pretende justamente discorrer a respeito do lugar que as tiras assumem no contexto das aulas de leitura e quais as contribuições desse gênero discursivo para a aplicação de uma pedagogia dos multiletramentos embasada pela utilização de textos multimodais, levando em consideração as estratégias de leitura que são exigidas para a compreensão das tiras. Ainda, transcorremos os estudos da intermedialidade para entender de que forma o gênero tira impressa diverge ou interage com a animada, destacando questões referentes à adaptação do impresso para o animado (fílmico ou animado).

Nos últimos anos, textos híbridos de linguagens, como a charge, as tirinhas e outros gêneros, ganharam espaço nas aulas de língua, sobretudo, de línguas adicionais. O Exame Nacional do Exame Médio (ENEM) tem sido uma das razões pelas quais os textos multimodais, de alguma maneira, tiveram um lugar mais profícuo nas aulas dos componentes vinculadas à área das Linguagens, códigos e suas tecnologias. Esse talvez seja o indício de que haja espaço para textos produzidos a partir da integração de várias modalidades em contextos sociais diferenciados. Na verdade, não se discute aqui somente o espaço em que os textos multimodais têm nas aulas de línguas, mas também de que forma podemos inserir, na sala de aula, “novos” gêneros que ainda não são devidamente valorizados pelos contextos formais de ensino.

Dessa forma, o objeto de análise de nossa pesquisa aborda a utilização de tiras de Mafalda no contexto de aulas de leitura em língua espanhola para alunos iniciantes do ensino superior de Letras. Logo, o que se percebe ainda é que a academia ainda é muito voltada à questão do ensino de gramática pura, principalmente nas aulas de língua nas quais precisam ser trabalhadas as quatro destrezas linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Não se trata aqui de querer afirmar que uma dessas competências é mais importante ou mais relevante para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola, mas nosso objetivo é enfatizar a necessidade de formar um leitor ativo e crítico, seja mediante a leitura ou a produção de textos orais, escritos ou multimodais.

Se levarmos em consideração que a tira em sua versão impressa é um texto por natureza multimodal, a tira na versão animada incrementa outros elementos que podem estar presentes em outros contextos, inclusive por depender do suporte que serve para a circulação dessa modalidade de texto. Por exemplo, para ler um texto multimodal que integre som, imagem e cor, precisamos ter equipamentos tecnológicos que possam reproduzir, de forma clara e audível, o texto em questão, caso contrário, o leitor não conseguirá compreender o texto nem estabelecer relações com outros textos, fazer inferências e antecipações, nem compreender as informações explícitas do texto.

Mafalda, por sua vez, serve-nos, pois é uma categoria de texto que apresenta duas versões: uma estática, impressa, imóvel e outra dinâmica, móvel através de animação gráfica, sonora e colorida. Outra questão importante é que, mesmo sendo muito conhecida pelo público brasileiro, Mafalda ainda passa por alguns equívocos quando se trata de conhecer a personagem seus amigos e seus projetos de vida. Assim, abordando as duas modalidades de elaboração de Mafalda, podemos discutir questões referentes às estruturas dos textos na contemporaneidade, ou seja, os textos são tão plásticos como quem os produz ou adquire. Nessa mesma linha de raciocínio, os gêneros discursivos são fluídos porque a própria linguagem (semiose) em que estão construídos tais textos é amplamente líquida (SANTAELLA, 2013).

As tiras são texto de natureza cômica, mas têm sido molas propulsoras de sua produção as questões de cunho político e social. Nesse caso, temos na mão um texto que pode se aproximar da proposta do Grupo de Nova Londres de unir a diversidade de culturas com a multiplicidade de gêneros do discurso, de forma a promover no espaço educativo os multiletramentos. Tomando por base essa reflexão, atrevemo-nos a dizer que essa pedagogia dos multiletramentos tem que ser expansível inclusive ao âmbito de formação de professores.

Segundo Ramos (2012, p. 744), “as tiras cômicas são um texto composto não apenas por elementos de diferentes modalidades, verbal e visual, mas também por uma articulação entre um quadrinho e outro, modo como se constrói a narrativa nas histórias em quadrinhos”. No mesmo estudo, o autor elenca algumas das características pelas quais as tiras cômicas têm se expandido tanto nos últimos anos, dentre elas, estão: o texto que apresenta uma sequência narrativa tende a ter desfecho inesperado (humorístico), predomínio de imagens, apresenta uma sequência de quadrinhos que se constroem em uma única linha, etc. (RAMOS, 2012).

Se analisarmos, com cautela, as ideias apontadas anteriormente, veremos que a maior parte das características citadas por Ramos (2012) tem a ver com a tira impressa e que, muitos desses elementos, podem não estar associados às tirinhas em sua versão animada. Isso nos

traz à tona dois elementos importantes para nossa discussão: primeiro, a relação dialógica que existe entre o texto impresso e a animação; segundo, sobre a fragilidade das fronteiras entre um gênero e outro. Na verdade, a animação se utiliza de recursos próprios do texto impresso, no entanto, na animação são envolvidas outras mídias, o que faz da animação um gênero que dialoga com a tira e que não depende inteiramente dela, pelo contrário, tem até bastante autonomia para se produzir e circular sem ser necessária comparação entre os dois gêneros.

Levando em consideração essa reflexão, Medeiros (2014) sinaliza para a noção de multimodalidade, que muitas vezes se preocupa apenas com o visível, o tátil ou o audível, deixando de lado elementos que estão presentes nas “entremídias” do texto ou em segundo plano. Sobre essa caracterização a autora pontua:

não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos. (MEDEIROS, 2014, p. 591)

Percebemos, então, que outros elementos de natureza diversificada são introduzidos no escopo da discussão sobre os textos multimodais. Levando em conta também outras modalidades de textos que envolvem outros elementos não mencionados pela autora, o número de semioses e elementos que se envolvem na produção e leitura de textos multimidiáticos é ainda maior. Mais adiante, a autora ainda acrescenta: “num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o design da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade” (MEDEIROS, 2014, p. 591). Não se trata, pois, de analisar só elementos ligados diretamente à produção do texto, mas elementos composicionais diversos, sua localização, escolha e padronização de distribuição no percurso do texto.

Medeiros (2014) ainda destaca que a questão da multimodalidade recebe uma forte influência advinda dos contextos cibernéticos e das relações entre seus usuários. Sendo assim, a estudiosa destaca que “o conceito de multimodalidade é, pois, peculiar a este estudo, principalmente no que se refere ao entendimento das relações que o sujeito estabelece com o ambiente virtual e das relações que estabelece com seus pares por meio do ambiente virtual” (MEDEIROS, 2014, p. 592). Logo, quando abordamos as tiras para trabalhar com a leitura de textos multimodais, temos de integrar elementos tecnológicos e aptidões mentais, com a

finalidade de compreender o texto em sua magnitude. Em se tratando da leitura de imagens (estáticas ou em movimento), não temos como garantir que essa leitura seria sequencial, como geralmente acontece com a leitura do texto puramente verbo-escrito (se é que em algum momento pode-se falar de texto puro). Na leitura de imagem, por sua vez, a lógica é a da espacialidade, que não permite que haja uma linearidade a ser seguida, uma vez que a imagem pode ser lida em sequências diversificadas, a depender das condições do leitor de compreender o que lê, como lê e quando lê. (MEDEIROS, 2014).

Por sua vez, no vídeo animado, estamos tratando de um gênero discursivo textual no qual se integram além da imagem outros elementos. Acerca dessa questão, Moran (1995, p. 27) *apud* Serafim e Sousa (2011) salienta a importância da funcionalidade interativa trazida pelo vídeo para a sala de aula:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p. 27)

A multiplicidade de linguagens permeia quase todos os estudos que abordam o uso de textos multimodais e, mais recentemente, as práticas de multiletramentos. Nesse contexto, entender que não se trata apenas de identificar as linguagens presentes em um texto, mas de perceber de que forma essas semioses dialogam, integram-se para conferir sentido ao texto final, produto ao qual temos acesso como *lautores* que somos (ROJO, 2013). O leitor contemporâneo é participante ativo no processo de leitura porque é responsável pela reconstrução dos sentidos do texto. Percebemos, desse modo, que compreender as hipersemioses dos textos contemporâneos não é dever apenas de quem escreve, mas, também de quem lê. O leitor contemporâneo, que localiza textos em livros, revistas, sites e demais plataformas que tem acesso, precisa ser tão ativo quanto o escritor, que precisou costurar as ideias do texto, agregando aos usos linguísticos elementos não verbais.

## CAPÍTULO III

### COM QUANTAS MÍDIAS SE FAZ UM TEXTO?: A INTERMIDIALIDADE NOSSA DE CADA DIA



(QUINO, 2012, P. 345)

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre o gênero discursivo textual tira com base nos estudos sobre a intermedialidade, compreendida como o entrecruzamento e a combinação de mídias para formar um texto ou novos textos; e a intertextualidade, entendida a partir da Linguística Textual como o diálogo entre textos diferentes, levando em conta a memória discursiva dos interlocutores. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições de Clüver (2010), no que concerne à intermedialidade, e a Koch (2015), no que diz respeito à intertextualidade. Enfatizamos, também, que muitas vezes os dois conceitos se confundem, pois o que delimita o objeto de investigação, dessas duas áreas é o entendimento do pesquisador sobre os dois conceitos que permeia as duas discussões: o que é mídia é o que texto.

### **3.1 INTERMEDIALIDADE E INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO TIRA**

Para compreender melhor a delimitação de cada tema, apresentamos inicialmente algumas reflexões sobre a intermedialidade, destacando, inclusive, a dificuldade enfrentada por pesquisadores de chegar a um consenso sobre sua definição, já que encontram inconsistências teóricas de definir o conceito de mídias, algumas vezes entendidas como o próprio texto, outras entendidas como o suporte no qual o texto está veiculado e depende para existir. No que tange a intertextualidade, destacamos algumas observações sobre os elementos que constituem gêneros discursivos textuais aparentemente iguais no conteúdo, mas significativa na forma e no suporte em que se apresentam. Daí, surgem as novas reflexões em torno do gênero tira, apresentadas aqui na modalidade estática (impressa) e na modalidade dinâmica (multissemiótica).

#### **3.1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERMEDIALIDADE**

Segundo Clüver (2010), os textos multimodais (ou inter/multi/hipermidiáticos)<sup>11</sup> precisam ter caráter simbólico e icônico e relacionar as várias formas de linguagem utilizadas pelo texto, conferindo ao gênero características próprias da intermedialidade. Nesse sentido, o autor reforça que “palavra e imagem estão intrinsecamente fundidas” e, desse modo,

---

<sup>11</sup> A multiplicidade de prefixos indica a dificuldade dos teóricos em estabelecer um conceito comum à área dos estudos sobre os textos contemporâneos, especialmente a partir das pesquisas do Grupo de Nova Londres sobre multimodalidade e multiletramentos.

serve(m) de ilustração para as possibilidades de transportar um texto intermídias para outras mídias e conduz a outro texto que pode ser compreendido apenas como citação desse exemplo para, com isso, obter um efeito intertextual através da intermedialidade (CLÜVER, 2010, p. 27).

A transposição dos elementos de um texto para outro é a base para se pensar na elaboração de textos multimidiáticos, que, por sua vez, se utilizam da intermedialidade (ou inter-arte, nas palavras de Clüver) para produzir novos sentidos ao texto. Para além da transposição de elementos estruturais do texto, temos a isso somada a transposição de mídias, seja do jornal escrito para o rádio, ou para a televisão, por exemplo. Surge daí a necessidade de perguntar-se: estamos diante de um novo texto ou apenas temos diante de nós uma releitura de um texto já existente? Esse questionamento nos parece muito complexo, uma vez que as possíveis respostas podem trazer consigo outras questões mais complicadas de resolver, como a noção de autoria e propriedade de ideia. Trata-se aqui, contudo, de uma abordagem comparatista, haja vista que a intertextualidade se faz necessária para que os sentidos prévios e atuais do novo texto sejam percebidos em sua completude.

Ainda segundo Clüver, temos a seguinte explicação sobre a intermedialidade:

Intermedialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como “artes” (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às “mídias” e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais (CLÜVER, 2008, p. 18).

Portanto, percebemos que existe uma revisitação pelo autor sobre a terminologia utilizada, de forma a incluir nessa relação não apenas textos canônicos (literatura, por exemplo), mas também incluir as mídias e textos mais popularizados. Levando ainda em consideração o prefixo “inter”, percebemos o caráter dialógico dessas mídias. Não se trata, pois, de abordar quantas mídias são utilizadas em um determinado texto/discurso, mas de que maneira essas mídias interagem simultaneamente. Isso é importante primeiro por descrystalizar a noção de intransitividade de textos, que, durante longa tradição, permeou o pensamento das culturas letradas, dando margem às dicotomias culto/inculto. Rojo ainda destaca que as mídias são responsáveis pela seleção da linguagem ou semiose que se utiliza para elaborar seus textos. Diante do exposto, a autora ainda faz uma comparação entre recursos semióticos presentes em textos impressos ou animados:

Queremos dizer, por exemplo, que o impresso permite imagens estáticas e escritas, mas não sons ou imagens em movimento; uma transmissão radiofônica permite sons e fala, mas nenhum tipo de imagem, seja estática, em movimento ou gráfica. Outras mídias (televisiva, sobretudo, digital aceitam o conjunto de semioses possíveis (ROJO, 2013, p. 29).

Se utilizarmos essa referência para analisar as tiras impressas e animadas, percebemos que justamente nessa questão reside a necessidade de apresentar as duas tiras que circulam em mídias diferentes, ao mesmo tempo que compõem gêneros altamente intertextuais, mas que também são independentes em sua elaboração e composição multimidiática. Assim sendo, a tira impressa ou estática em uma tela combina imagens, cores e texto verbal. A tira animada, por sua vez, integra outros elementos, como sons, movimento, etc. que só são possíveis porque se valem de diferentes mídias.

Uma questão que entra na discussão diz respeito à intertextualidade existente entre as duas categorias de tira. Percebemos que ambas as modalidades desse gênero dialogam, em alguns momentos, de forma explícita. Dessa forma, faz-se necessário que, nos conhecimentos prévios do leitor, uma das duas tiras seja inicialmente conhecida. Um ponto relevante é que não se faz necessária uma relação intertextual temporal, mas o contato com aquele gênero que foi lido primeiro. Ou seja, em se tratando de textos multimodais e intermediáticos, não importa qual modalidade de textos foi lida primeiro (versão impressa ou animada). A intertextualidade, nesse caso, serve para indicar o caráter polifônico e dialógico dos gêneros do discurso.

No que concerne à intertextualidade, utilizamos as contribuições dos estudos de Koch (2015). Sobre esse tema, a autora esclarece:

Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecedem e lhe deram origem (KOCH, 2015, p. 86).

Utilizando desses esclarecimentos, que aparecem também na definição que nos dá Clüver (2008) sobre o conceito de intermedialidade, fica patente que a intertextualidade é um elemento de textualidade importante para o diálogo entre textos de natureza semelhante ou distinta. Para tanto, o autor define intermedialidade como:

[...] um fenômeno abrangente que inclui todas as relações e todos os tópicos e assuntos tradicionalmente investigados pelos Estudos Interartes. Trata de fenômenos transmidiáticos como narratividade, paródia e o leitor/espectador/auditor implícito e também os aspectos intermediáticos das intertextualidades inerentes em textos singulares (CLÜVER, 2008, p. 224).

Uma nova forma de conceber o conceito aparece nessa definição, ou seja, a transmidialidade. A justificativa desse termo se dá pela transitividade de um gênero que possui em comparação com outros textos características comuns, seja no plano imagético, discursivo, sonoro ou midiático. Nessa transposição de mídias algumas características dos textos originais (ou do texto base) permanecem, em compensação, outras mídias são utilizadas exigindo a utilização de novas semioses. Basta observarmos, por exemplo, a adaptação de um romance para o cinema. Mesmo que se perceba o diálogo explícito existente entre os dois gêneros, cada um utiliza-se de mídias e semioses diferente cada um no seu tempo, com base nos suportes que tem disponíveis para alcançar os objetivos para os quais percorrem. Evidentemente, não se trata do mesmo gênero textual embora possuam o título, o autor, o enredo, a estilos retóricos semelhantes.

Cabe ressaltar, entretanto, que esse termo não é um termo acabado, uma vez que não se consegue com clareza também definir o que seja mídia, devido às constantes transformações trazidas pelos avanços tecnológicos e pela mobilidade do posicionamento dos pesquisadores no que eles concebem como mídia. Nesse sentido, Clüver aduz que

(...) “mídia” tem muitos significados e vários entre eles se aplicam para o conceito de “intermidialidade”. Porém, é uma tarefa difícil encontrar uma definição geral de “mídia” que valha para todas as mídias englobadas pelo conceito de “intermidialidade”. A proposta feita anos atrás por três estudiosos alemães encontrou alguma aceitação. Eles definiram “mídia” como “aquilo que transmite um signo (ou uma combinação de signos) para e entre seres humanos com transmissores adequados através de distâncias temporais e/ou espaciais”. Mas “música”, por exemplo, como conceito midiático, indica não só a geração e transmissão (mídiação) de “signos” musicais mas inclui também os contextos da produção, distribuição e recepção como também as funções exercidas pelo texto musical e sua produção. É difícil incluir tudo isso numa só definição (CLÜVER, 2008, p. 222).

O que destacamos nessa observação é a inter-relação entre as mídias nos contextos de produção e recepção de textos multimodais. Dessa forma, pensando nas tiras na versão impressa e animada, na relação entre elas, fica também difícil de delimitar quais os elementos que são próprios de uma ou de outra modalidade textual. O que parece é que as mídias são interdependentes e conciliáveis. Logo, as mídias e recursos semióticos, que são utilizados hoje

para a elaboração dos textos multimodais na modalidade impressa ou digitalizada, podem sofrer transformações drásticas rapidamente e deslocar a definição de um gênero para outro de forma visível, ou ainda podem introduzir elementos novos, recriando um gênero com base em outros já pré-existentes e relacionando-se com outras mídias as quais estão também vinculados.

### 3.1.2 A intertextualidade: reflexões sobre o entrecruzamento de discursos

A linguística textual nos oferece as bases para os estudos sobre intertextualidade. Se trouxermos essa reflexão para o campo do discurso, já que utilizamos o termo gênero discursivo e não texto, podemos nos referir ao fenômeno intertextual como interdiscursivo. Essa reflexão nos situa epistemologicamente frente ao posicionamento teórico que pretendemos adotar para embasar este estudo<sup>12</sup>. Podemos afirmar, ainda, que não se trata da mesma conceituação, mas que, pela natureza do objeto de estudo de cada área, tem-se o texto/gênero discursivo o foco de sua análise. Nosso intuito não discorre exhaustivamente sobre a diferenciação dos dois termos, mas fica evidente que nosso foco recai sobre o diálogo que um gênero estabelece em relação a outro(s) gênero(s)

Sendo assim, faz-se necessário compreender que a intertextualidade é um fenômeno de ordem sociodiscursiva, que exige do leitor e do autor uma gama de competência no trato com as semioses envolvidas na construção dos sentidos do texto/gênero discursivo. Bakhtin (2003) nos oferece a base teórica para iniciar o pensamento sobre a intertextualidade. Segundo ele, é no dialogismo e na polifonia entre os enunciados concretos (enunciados) que a produção dos sentidos se constrói. Embora Bakhtin nunca tenha utilizado o termo intertextualidade, podemos entender que, de alguma forma, seus estudos influenciaram outros autores que, mais à frente, citariam o autor russo para delimitar o conceito de intertextualidade. A aparição do termo se dá em 1969, com a Julia Kristeva, no livro *Introdução à semiótica*, iniciando as discussões em torno da literatura comparada e que serviram também de referências para os estudos comparados da linguística textual. Nesse sentido, Kristeva (2012), afirma que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto” (KRISTEVA, 2012, p. 45).

---

<sup>12</sup> Utilizaremos aqui o termo *intertextualidade* para nos referir ao diálogo estabelecido entre um ou mais gêneros do discurso, levando em conta que nosso objetivo é analisar a referência entre dois gêneros, e não os entrecruzamentos de discursos. Mesmo que Clüver (2010) afirme a intermedialidade é, por natureza, intertextual, queremos aqui destacar que não se trata do mesmo fenômeno.

Fiorin (2006) segue na mesma linha de raciocínio e relaciona os estudos bakhtinianos como a origem do termo:

A palavra intertextualidade foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva. Obteve cidadania acadêmica, antes mesmo de termos como dialogismo alcançarem notoriedade na pesquisa linguística e literária (FIORIN, 2006, p. 161).

Dessa forma, entendemos que não há enunciado/texto/gênero discursivo neutro, pois, mesmo inconscientemente, sempre estamos nos utilizando do discurso do outro para construir o nosso próprio discurso. Essa relação com o outro é muito importante, pois afasta dos estudos bakhtinianos a ideia da subjetividade, sem deixar de lado que a questão estilística em alguns momentos seja de extrema relevância.

No entanto, a discussão sobre a intertextualidade é bem mais ampla, porque leva-se em consideração aspectos externos ao texto, com os quais se fazem a correspondência de sentidos. Isso implica dizer que a memória discursiva tem um papel central para que o leitor, em um dado momento, seja capaz de fazer as associações necessárias para reconhecer os elementos responsáveis pela intertextualidade. Tomando novamente por referência as contribuições de Bakhtin, podemos afirmar que todo gênero do discurso é, por natureza, intertextual. As bases para esta afirmação estão no conceito de dialogismo defendido por Bakhtin e pelo de Círculo, para os quais os enunciados são produzidos sempre levando em consideração que os enunciados concretos se constroem a partir de discursivos anteriormente construídos. Dessa forma, existe sempre uma citação a outras fontes que serviram de base para construção do enunciado em determinado contexto discursivo.

De uma forma maior ou menor, os leitores podem perceber os diálogos presentes nas mais variadas instâncias discursivas. Cabe, então, ao leitor compreender quais os mecanismos utilizados pelo autor na produção de sentidos dos textos. Essa relação não é dicotômica e a função do leitor, que tem de compreender os processos que levaram o autor a usar vários elementos para provocar efeitos intertextuais, é apenas uma das estratégias dentre as muitas existentes para uma aproximação com a compreensão textual. No contexto da intertextualidade explícita, fica mais fácil reconhecer as fontes que o autor recorre para compor seu texto. Quando esses elementos de intertextualidades transitam entre mais de uma mídia, afirmamos que se utilizou da intermedialidade para alcançar intertextualidade e assim provocar reações diversificadas em contextos e leitores diferenciados. Muitas vezes, pela distância entre os recursos utilizados, fica difícil para o leitor estabelecer os elos necessários

para a apreensão dos sentidos em determinados gêneros. Por exemplo, um gênero produzido no Nordeste para um público específico, mas que se utilizam elementos da cultura nipônica. Não se trata de afirmar que é uma tarefa impossível, mas que os aspectos culturais são bastante distintos e podem dificultar o processo de leitura ou de cruzamento de significados.

Na intertextualidade implícita, por sua vez, o leitor tem de lançar mão de estratégias diferenciadas, que exigem níveis de cognição mais complexos. Pensemos em um anúncio publicitário que se utiliza de um discurso religioso para provocar a conscientização sobre algum tema polêmico. Quando os autores que compõem o gênero anúncio publicitário pensam em uma campanha que vai utilizar a intertextualidade como recurso para combinação de sentidos, que pode ser na mesma forma de linguagem ou em linguagens diversas, é possível que eles busquem inter-relacionar contextos atuais e que, de alguma forma, encontrem relações, por mais improváveis que possam parecer.

Nesse sentido, podemos afirmar que “todo dizer é um já dito” (BAKHTIN, 2003). Isso significa que todo enunciado carrega em si as marcas de outros enunciados já ditos anteriormente e, mais que isso, que esses enunciados estabelecem relações dialógicas entre si. Isso não quer dizer que esse processo é conscientemente percebido, mas que faz parte da própria dinâmica da utilização das linguagens.

Mais que uma combinação de textos ou de recursos semióticos, a intertextualidade funciona como um processo argumentativo pelo qual autor, leitor e texto dialogam com uma intencionalidade discursiva. Dada a complexidade da trama, que está relacionada com a produção do intertexto nas mais diversas instâncias comunicativas, Mozdzenski (2013) sinaliza para a variedade de classificações presentes nos estudos mais recentes sobre a temática. O autor destaca pelo menos cinco acepções que definem o processo de diálogo entre os textos, partindo de elementos explícitos e/ou implícitos:

*intertextualidade* (presença efetiva de um texto em outro, como na citação explícita, alusão ou plágio); *paratextualidade* (relação entre o texto em si e os paratextos que o circundam, tais como títulos, prefácios, epígrafes, figuras, etc.); *metatextualidade* (relação de comentário, crítica); *hipertextualidade* (relação de derivação entre certo texto [hipotexto] e outro dele originado [hipertexto], e.g., paródia e pastiche); e *arquitextualidade* (relação do texto com o gênero discursivo em que se enquadra) (MOZDZENSKI, 2013, p. 180).

Ademais dessas classificações, a memória discursiva é outro importante fator para a leitura e produção de textos que utilizam a intertextualidade. É na memorização que o leitor busca compreender o gênero em toda sua magnitude, fazendo inferências, relacionando os textos a partir de comparações e similitude e estabelecendo as bases para que a função

enunciativa do intertexto seja apreendida ao máximo. Nessa perspectiva, o conhecimento de mundo trazido pelo leitor é parte importante para a compreensão do texto que cai em suas mãos. Trata-se de perceber quais são recursos de um texto que dialogam com outros textos já existentes, o que Bakhtin chama de *polifonia*. Perceber as várias vozes que compõem o intertexto é uma função cognitiva que exige um complexo grau de combinação de elementos para a reelaboração de um texto emergente.

Os textos emergentes nesse contexto podem ser entendidos como gêneros do discurso, que se reelaboram a partir de outros textos previamente reconhecidos, social e culturalmente convencionados. Nesse sentido, reconhecer não é sinônimo de utilização, mas de aceitação de que tal gênero existe e tem uma função comunicativa e discursiva.

Segundo Cassany (2006), os procedimentos de intertextualidade usados nos gêneros do discurso impressos e digitais não são os mesmos. Para o autor, o texto impresso é uma referência retroativa ao texto com o qual dialoga, pois exige do leitor elos com textos anteriormente produzidos, já o texto digital é proativo, pois conduz o leitor para um tempo-espaço atual ou futuro. Ele ainda observa outro fenômeno: no texto impresso, a referência a fontes externas do texto é lenta, o que requer do leitor consultas a materiais impressos como livros, dicionários, etc.. Nos gêneros digitais, por sua vez, as referências acontecem a partir da *hiperlinkagem* entre dois ou mais gêneros de mesma natureza tipológica ou de natureza composicional diversificada.

Partindo de tais noções, percebemos ainda que, no processo de construção dos sentidos, a partir do intertexto, o texto impresso enfatiza o autor, já que os gêneros discursivos, em sua maioria, principalmente os acadêmicos, priorizam o nome do autor, que vem no início do texto. O texto digital, por seu turno, está centrado no conteúdo e no interesse leitor, que pode tentar estabelecer as relações necessárias para a compreensão do texto ou oferecer mecanismo de facilitação da leitura. Links azuis que transferem rapidamente o leitor para explicações sobre termos e conceitos seriam exemplos desses mecanismos (CASSANY, 2006).

O caráter multimodal dos gêneros discursivos digitais também é um ponto sobressaliente, já que a web oferece recursos que envolvem múltiplas semioses, como forma de facilitação do acesso à informação e ao conhecimento. No entanto, a hiperlinkagem pode conduzir o leitor para outros contextos de leitura, afastando do gênero com o qual iniciou a leitura. Essa relação é perigosa, pois gera o contato com uma gama infinita de informação sem a devida sistematização do que está sendo lido. Nesse sentido, a compreensão pode ser comprometida.

Dentro da mesma área, Koch (2015) ainda utiliza outro termo para destacar as múltiplas formas de manifestação da intertextualidade: a intergenericidade. Para a autora, *intergenericidade* “é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação” (KOCH, 2015, p. 114). No processo de compreensão de textos, no tocante à intertextualidade, é uma atividade de retomada, aproximação e distanciamento de significados que concorrem para a produção de novos sentidos. Nesse sentido, Koch (2015) afirma:

o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz considerar que a retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos. (KOCH, 2015, p. 86)

Ainda segundo a mesma autora:

a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros (KOCH, 2015, p. 86).

Em suma, notamos que intertextualidade é um fator importante para pensar a configuração dos gêneros discursivos, que circulam em variados contextos sociais. Destacamos, sobretudo, o caráter multimodal dos textos que analisamos e que não por isso tornam menos relevantes os estudos sobre intertextos, haja vista que a base para intermedialidade encontra respaldo nos estudos da intertextualidade.

### **3.2 A intermedialidade nas tirinhas de Mafalda**

As tiras cômicas são, por sua natureza composicional, ricamente compostas por elementos multimodais e multissemióticos. Sendo assim, é um gênero muito útil para os estudos sobre multimodalidade e multiletramentos no contexto do ensino de línguas. Nesse caso, para nosso estudo, discutimos de que forma se dá esse processo de entrecruzamento de mídias para adaptar um gênero discursivo impresso para animação (texto fílmico). A nossa preocupação, nesse momento, é destacar que o fato de termos textos semelhantes em conteúdo, enredo e personagens não faz de um texto uma versão do texto anterior, mas uma releitura, que precisa ser compreendida dentro da complexidade dos elementos semióticos que o compõem.

Na transposição da tira impressa para a animada, algumas questões vão surgindo e precisam ser discutidas para uma melhor compreensão de como se dá, no campo dos gêneros do discurso, essa adaptação dos gêneros. Araújo (2016) prefere usar o termo reelaboração, por entender que tal nomenclatura coloca o processo de combinação de recursos semióticos no campo das ciências da linguagem e afasta da definição de transmutação apontada por Bakhtin, aproximando-se mais do campo das ciências biológicas.

Sendo assim, precisamos compreender que o processo intermediário, nas tiras de Mafalda, passa pela produção própria da elaboração de textos impressos, sobretudo, os que eram construídos na década de 1960, quando os recursos gráficos ainda não eram tão altamente informatizados. A imagem estática de uma criança com os poucos personagens que aparecem nas tiras, somada às técnicas de produção imagética até aquele momento criadas trazem ao mundo da leitura uma das personagens argentinas mais famosas. Inicialmente, Mafalda foi criada para um *cartoom* de uma campanha de lançamento de uma loja de móveis cujo nome da personagem deveria começar com a letra M e que seria publicada no jornal argentino *Clarín*. A publicação não foi possível e posteriormente Quino começa a publicar suas tiras em um jornal local de pequeno porte chamado *Primera Plana*. Aos poucos, Mafalda começa a cair no gosto de seus leitores, sendo mais tarde requisitada pelos leitores que exigiam que fosse matéria obrigatória em suas páginas. Em 1965, Mafalda começa a aparecer diariamente no jornal *Mundo*.

Tais observações nos servem para entendermos que a tira surge em meio aos gêneros jornalísticos, depois ganha notoriedade e passa a ser produzida para outros espaços, outras artes e outras mídias. Em setembro de 1964, surge a primeira tira impressa de Mafalda e a produção vai até 1973. Nesse mesmo ano, é produzida por Daniel Mallo, em Buenos Aires, a primeira animação da garotinha, com duração de aproximadamente cinco minutos. Isso nos faz pensar que, na apropriação de um texto por outro, isto é, do impresso para o animado, há aspectos que precisam ser reconhecidos como comuns aos dois gêneros e outros que precisam ser percebidos como próprios do suporte e da mídia em que os textos serão reproduzidos.

No texto impresso, a imagem, o enquadramento, a organização das cenas e das personagens, a utilização de balões para representar a fala são elementos bastante importantes e complexos. A integração e a organização desses elementos são de extrema importância para a produção de sentidos do gênero tira. Mais que isso, as tiras são obras artísticas e exigem do leitor esse reconhecimento no momento da leitura dos traços estilísticos do autor. Existem traços de linhas, discursos e a formatação das personagens que são próprias de Mafalda, mas não são na mesma medida de *Maitena*, por exemplo. A utilização de recursos multimodais

específicos do campo do texto impresso confere às tiras algumas limitações do ponto de vista das mídias utilizadas, porém, isso não quer dizer que o texto estático seja inferior à sua versão animada. Os limites entre um gênero e outro podem ser muito tênues em alguns momentos e bem acentuados em outros. Tudo depende de que forma queremos analisar esses dois textos multimidiáticos.

Na animação, por sua vez, percebemos elementos da tira impressa e verificamos claramente o diálogo que existe entre os dois textos. No entanto, é muito comum que os dois sejam confundidos e classificados como pertencentes ao mesmo gênero discursivo. Aliás, estão presentes nas duas produções os mesmos personagens, as falas são idênticas, os cenários muito parecidos e as construções de enredo muito próximas. Mas nenhum texto é sempre o mesmo texto e, no processo de transposição de uma mídia para outra, perdem-se e ganham-se elementos que podem ser compartilhados por ambas as produções. Por exemplo, no texto impresso não podemos agregar como recursos midiáticos a movimentação e a voz das personagens e os efeitos sonoros. Isso é somado aos elementos próprios das animações, como sequenciação de imagens em programas de computação gráfica, os enquadramentos dados aos personagens e cenários em cada cena e a durabilidade da ação de cada personagem dentro do espaço de tempo compatível com a movimentação simultânea de outros personagens.

Nesse contexto, percebemos ser de suma relevância discutir as concepções que temos sobre leitura, já que muitas vezes se prioriza a leitura das palavras, e não das imagens e outras semioses. Outro aspecto que merece destaque é que a leitura não envolve só o dito, mas o que está “dito no não-dito” (KOCH, 2015). Isso vale também para os textos multimodais. No campo da intermedialidade, é de suma importância que o leitor/expectador perceba elementos que foram usados pelo produtor dos textos (mídias), mas que não aparecem explicitamente naquele texto. É, então, nesse momento que leitor e autor se aproximam, se fundem em um só papel, se tornam um só.

Assim sendo, as considerações que fizemos neste capítulo, apoiado pelo referencial teórico que embasa nossa pesquisa, são os elementos para a geração dos dados e da construção de um pensamento reflexivo sobre o material consultado e as observações trazidas das aulas. De tais reflexões trataremos mais adiante.

# CAPÍTULO IV

## SISTEMATIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS



(QUINO, 2012, p. 433)

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados e possíveis comprovações empíricas obtidas no decorrer desta pesquisa. Assim sendo, entendemos ser de fundamental relevância expor as razões pelas quais esse trabalho foi possível, partindo da hipótese de que a maior parte das dificuldades de leitura está relacionada com a má utilização de estratégias leitoras facilitadoras. Percebemos, inclusive, que muitas das estratégias destacadas já são utilizadas pelos colaboradores, no entanto, eles não fazem isso conscientemente, o que não se configuraria como uma estratégia. Sendo assim, a sistematização do processo de leitura é importante para os objetivos sejam práticos.

No decorrer desta parte do trabalho, nos dedicamos a analisar os dados que foram coletados e gerados passando pela análise do *corpus* e da seleção dos participantes e dos conteúdos a serem abordados nas interações. Essa parte, na nossa concepção, é a coluna cervical da pesquisa, uma vez que aponta para os resultados alcançados no início do estudo, assim como sinaliza para a não obtenção de alguns resultados muitos deles construídos de forma hipotética.

Aqui também serão apresentados os instrumentos de geração de dados e será comentada a sua eficiência ou não para o atingimento dos objetivos iniciais desta investigação. Isso nos faz voltar ao capítulo metodológico para justificar alguns procedimentos que surgiram a partir da releitura do trabalho e que se faziam necessários para a melhor efetivação e fidelidade para a geração e análise dos dados.

### 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TIRAS ANALISADAS

Para a presente pesquisa, foram selecionadas algumas tiras de Mafalda. Essas tiras nos serviram para análise da proposta deste estudo, assim como embasaram reflexões de outras naturezas, como reconhecimento pelo leitor de elementos multimodais, no que concerne ao ensino de leitura em aulas de língua. Durante todo o percurso, as estratégias de compreensão leitora nos acompanharam na tentativa de sistematizar e apontar quais as principais estratégias percebidas na leitura de textos multimodais. Dessa forma, a seleção minuciosa das tiras que seriam usadas passou pelas discussões já debatidas na sala de aula do componente curricular do curso de letras/espanhol.

Assim, levando em consideração que o período do qual o grupo focal foi selecionado pertence ao segundo semestre do curso de licenciatura, foi necessário haver uma reflexão prévia que, no processo de geração dos dados, nem subestimasse, nem superestimasse o conhecimento prévio dos alunos-colaboradores. Esse equilíbrio foi necessário uma vez que os protagonistas do processo observado e analisado foram os alunos, e não professor. O professor, por sua vez, atuou como mediador do processo de leitura e contribuiu para os objetivos iniciais da proposta de execução das aulas fossem alcançados. Logo, conhecer a turma para a escolha das tiras específicas de cada mediação foi umas das tarefas primordiais, mas não por isso menos complexa.

Logo, percebemos, de longa data, que as tiras são bastante recorrentes em exames de seleção e em cursos do ensino médio, assim como pela propagação dos estudos no que concerne aos textos multimodais em cursos de graduação e pós-graduação. Nessa perspectiva, resolvemos trabalhar com as tirinhas de Mafalda, que já são muito conhecidas pelo público, no entanto, o caráter inovador dessa investigação se dá pelo fato de que poucas foram as perspectivas que abordam as tirinhas sob o ponto de vista da multimodalidade e que também trabalham com os conceitos de estratégias de compreensão.

Vale destacar, ainda, a tentativa de afastamento do ensino de espanhol pelo viés peninsular da língua. Como Mafalda é uma produção argentina, também é uma forma de introduzir uma reflexão mais contextualizada dos estudos sobre integração dos países latino-americanos, mesmo que não seja o nosso foco discutir tais assuntos, não temos como fugir inteiramente desse tema.

#### **4.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES**

Nesta parte, dedicamo-nos a apontar algumas considerações que partiram da nossa observação no campo de pesquisa, assim como sinalizar as relações percebidas entre o aporte teórico que embasa nossa pesquisa e a experiência de sala de aula vivenciada durante as interações. No decorrer das observações, notamos que a seleção e leitura de textos multimodais em aulas de língua espanhola são práticas que se sintonizam com a postura metodológica adotada pelo professor no contexto da sala de aula. Muitas dessas posturas não são inteiramente conscientes, mas dizem muito sobre cada ator social que compõe o espaço educativo. Esse dado nos ajuda muito a perceber os interesses, as crenças e as atitudes que assume o professor e nos leva a compreender

que nenhum material didático é escolhido avulsamente, mas parte da própria percepção que tem o docente sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, os alunos assumem um papel central na escolha desses materiais. Se assim não fosse, estaríamos reproduzindo velhas práticas sem nos preocupar com o contexto do qual o aluno emerge e é parte integrante.

Nesse sentido, aqui exporemos quais os dados foram gerados e verificados durante a pesquisa e os resultados que obtivemos com o grupo focal que compôs o recorte de colaboradores diretos deste estudo. Acreditamos ainda que o fato de termos escolhido 4 (quatro) colaboradores não prejudicou o andamento da geração dos dados e nem houve manipulação dos resultados, uma vez que nossa pesquisa se baseia em uma observação de caráter interpretativista e descritiva.

### **4.3.1 Reflexões sobre multimodalidade nas tiras impressas e animadas**

#### **4.3.1.1 Apresentação da proposta para os colaboradores**

Em um primeiro momento, notamos que alguns alunos desconheciam certos gêneros multimodais, ou pelo menos não os reconheciam por aquela classificação. Na primeira interação, utilizamos o diário de bordo para registrar os dados mais importantes para o andamento da pesquisa e para obtenção dos resultados. Esse momento inicial foi importante porque serviu para diagnosticar algumas dificuldades encontradas pelos alunos para conceituar o que seriam os textos multimodais. Não é que eles não conheçam, mas que a terminologia para eles ainda era nova. Esse primeiro encontro também serviu para selecionar os quatro alunos que comporiam o grupo focal, que contribuiu para a geração dos dados. Para tal atividade, utilizamos um questionário aberto (conforme apêndice) com o propósito de detectar os conhecimentos prévios acerca do tema abordado, do local e de onde eles tinham contato com esse tipo de texto, etc.

Nesse momento, também é muito relevante fazer algumas observações acerca dos participantes e sua relação com os textos multimodais nos contextos reais de circulação, utilização e produção desses textos. A maioria dos alunos de uma turma de segundo período, do componente curricular Língua espanhola 2, ainda desconhecia

modalidades textuais como o *mashup* ou as *fanfics*<sup>13</sup> e não conseguia estabelecer uma relação de texto mais ampla, que envolvesse elementos semióticos diversos. Esse fato nos faz voltar à ideia dos gêneros colecionados pela escola, que cria um inventário de gêneros puros para serem ensinados dentro das salas de aula. Outros pontos também puderam auxiliar na escolha dos alunos que participariam da pesquisa. O primeiro ponto diz respeito a como o aluno-colaborador reagia diante do texto (emotividade, empatia, aversão, etc.). Do mesmo modo, foram percebidas as estratégias utilizadas pelos participantes para construir os sentidos dos textos. Desde o primeiro momento, os alunos foram avisados de que, mesmo havendo uma infinidade de gêneros a serem trabalhados nas aulas de língua espanhola, por uma questão de delimitação do *corpus* de análise, escolhemos as tirinhas da Mafalda para nossas interações. Outro fator que nos chamou a atenção diz respeito ao fato de a leitura de uma tira já tão amplamente divulgada no Brasil ainda causar certa estranheza em alguns alunos. Mesmo assim, a maior parte já conhecia e fomos colaborativamente chegando a um denominador comum para a aproximação dos leitores com o gênero discursivo em análise.

#### 4.3.2 Primeiro encontro – Leitura e multimodalidade

Figura 1 – Mafalda: Palo de abollar ideologías



Fonte: Quino, 2012, p. 135

<sup>13</sup> *Mashup* é uma palavra de origem inglesa e significa “mistura”. No contexto musical, os *mashups* são produzidos a partir da junção de dois ritmos musicais diferentes, gerando uma nova música. Por sua vez, as *fanfics* (abreviação de *fan fiction*) são narrativas construídas por várias outras narrativas já existentes. Nesses gêneros, é comum que personagens e cenários de obras diversificadas apareçam juntos.

Após esse momento de introdução e apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, passamos para as aulas propriamente ditas. Elas aconteceram em seis encontros de 1h cada. O grupo focal estava formado por quatro alunos. Para gerar os dados, utilizamos a gravação em vídeo da aula para posterior observação, interpretação e descrição. Os alunos foram comunicados que seriam registradas as interações em vídeo e não houve, em momento algum, nenhuma objeção. Sendo assim, todos concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Declarado e Esclarecido (anexo 1), atestando estarem cientes de que a utilização dos dados dessas aulas seria apenas para fins de pesquisa e que haveria, inclusive, preservação dos nomes dos colaboradores.

Feitos os trâmites burocráticos, começamos com a apresentação do plano de ação para que os alunos tivessem, desde o primeiro momento, noção do percurso metodológico utilizado nas interações, assim como para esclarecermos, de início, os principais objetivos das interações. Nesse sentido, o nosso objetivo maior era que os colaboradores entendessem porque estavam ali e o que seria feito com os dados gerados naquelas interações mediadas pelo professor-pesquisador e pelos textos multimodais objetos de estudo.

O início dessa primeira aula se deu com a utilização de uma tira de Mafalda intitulada genericamente como “*Palo de abollar ideologías*”. Essa tira traz à centralidade a personagem Mafalda próxima a um policial que tem um cassetete na mão. Apontando para o instrumento de trabalho do guarda, a menina profere o seguinte enunciado: *¿Ven? Este es el palito de abollar ideologías*. Esta tira claramente evidencia a utilização dos meios de repressão utilizados pela polícia para controlar manifestações populares, principalmente em contextos de ditadura. Bem, nesse momento, os alunos foram apresentados à tira – digo apresentados porque, até então, nenhum aluno ainda tinha tido contato com essa tira especificamente. Foi sugerido que eles lessem a tira em voz baixa, depois que lessem em voz alta e que cada um expusesse sua compreensão da leitura.

Inicialmente, os quatro participantes se detiveram à análise puramente linguística e à construção de inferências em torno da palavra “*abollar*”. Até o momento, o que percebemos foi que nenhum dos participantes ainda tinha reconhecido o texto além dos elementos escritos. Esse aspecto exigiu a intervenção do pesquisador para que outros elementos multimodais fossem levados em conta como o visual, gestual, espacial, tátil e subjetivo (COPE; KALANTZIS, 2010).

Fomos compartilhando e contextualizando o conteúdo e o pesquisador sugeriu que, além dos elementos linguísticos, eles observassem também as imagens, a disposição de cada personagem dentro do quadrinho, a função social de cada personagem, as fisionomias da criança e do policial, etc. Nesse momento, Cláudio<sup>14</sup>, um dos colaboradores, sugeriu que a palavra poderia significar “abafar” ou “reprimir”.

	Pesquisador: Vocês podem perceber que o texto apresenta outros elementos significativos para a compreensão do texto?
	Cláudio: Professor, eu vejo na imagem que o policial segura um cassete e que, no sentido da charge, pode significar que o policial quer abafar ou reprimir uma ideia, no caso desse texto aqui, usando da violência.

Logs coletados do colaborador antes da leitura, Cláudio, 05/10/2016.

Pois bem, temos um ponto importante dentro das estratégias de compreensão leitora: a construção de conhecimento inferencial. Isso ajudou bastante porque, a partir da inferência feita por Cláudio, outros questionamentos e inferências foram surgindo dos demais participantes. Nesse momento, o professor-pesquisador apenas sinalizava usando expressões e poucas palavras para a aproximação ou afastamento dos significados produzidos pelos alunos naquela ocasião.

Essas observações, que foram percebidas na primeira interação, evidenciam a importância de analisar textos multimodais muito além dos elementos verbais, que, na utilização de inferências para construir os sentidos do texto, são muito importantes, uma vez que, não fossem esses, o leitor talvez desistisse da leitura integral do texto ou gastasse uma infinidade de tempo buscando pelo significado de palavras isoladas. Outro ponto de grande relevância é que, no momento em que um colaborador propõe um possível significado para uma dada palavra, os demais conseguem perceber outros significados e compreender a relação do texto em análise com outros gêneros do discurso e outras situações comunicativas nas quais o mesmo verbo objeto de impedimento seria utilizado. Trata-se aqui de usar o que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015) chamam de leitura compartilhada, ou seja, todos os significados vão

<sup>14</sup> Os nomes aqui utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios colaboradores.

sendo somados até chegarmos a um resultado mais aproximado dos significados pretendidos.

Vale salientar ainda que os gêneros discursivos textuais são artefatos históricos e culturais produzidos para exercer uma determinada função discursiva. Essa dimensão muitas vezes é deixada em segundo plano por ser dada maior atenção à parte estrutural dos gêneros. Considerar o texto desde uma perspectiva mais holística é um dos principais desafios do professor na sociedade da informação e da comunicação devido à grande diversidade de contextos de produção de novos gêneros e pela pluralidade de sujeitos engajados não só na leitura, mas na produção de gêneros discursivos textuais.

#### 4.3.3 Segundo encontro – Leitura de texto multimodal – Como ler imagens?

Figura 2 – Pobre mamá



Fonte: Quino, 2012, p. 127

Nesse encontro, utilizamos uma tira impressa de Mafalda intitulada *Pobre Mamá*. O objetivo principal foi identificar as relevantes concepções de leitura utilizadas pelos colaboradores para compreender o gênero discursivo/textual utilizado. A duração dessa interação foi de uma hora e teve a participação dos quatro colaboradores. Inicialmente, foi solicitado aos participantes que identificassem os tipos de elementos presentes na tira. Além dos elementos imagéticos, foi fomentada a construção de uma análise crítica do contexto no qual a tira foi criada, levando em conta o papel da mulher e sua relação com a família e as atividades domésticas.

Nesse momento, a partir dos elementos presentes, foi questionada a noção de texto e leitura que eles tinham. Primeiramente, um dos colaboradores disse que o texto “é um conjunto de palavras que diz algo e que quando aparecem imagens junto com o texto é misto” (Larissa). Ela citou a figura 1 como um exemplo de texto misto. Desse excerto, destacamos que a participante traz, na sua concepção de texto, uma visão estrutural e linguística de que, quando há relação texto-imagem, o texto se classifica como misto. Na fala da aluna, fica evidente um discurso que durante muito tempo a escola trouxe como o mais aceito: que os textos puros são os verbais – se é que foram algum dia. Em nenhum momento alguém utilizou o termo *multimodal*.

No primeiro momento do encontro, um colaborador mencionou a relação mãe e filha que poderia ser percebida pelo posicionamento de Mafalda diante de sua mãe, enquanto a progenitora possivelmente está lavando roupa com fisionomia de cansaço e em meio ao dever de fazer outras atividades. O que nos parece relevante é que começaram a questionar o caráter multissemiótico da tira, uma vez que analisaram a imagem antes do texto; destacamos também a análise dos papéis sociais das personagens. O enunciado escrito da tira é o mecanismo que o autor utiliza para dar voz à personagem Mafalda frente ao questionamento que faz a sua mãe: “*Mamá, ¿que te gustaría ser si vivieras?*”. Logo, os alunos foram orientados a entender o porquê de a garotinha fazer essa pergunta à mãe naquele momento e naquele contexto especificamente.

Questionado sobre as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura, um dos colaboradores trouxe uma colocação pertinente para compreendermos o contexto da leitura de textos multimodais. Sobre as estratégias citadas, os colaboradores destacaram o reconhecimento do contexto de produção do gênero em questão e os cenários que compõem a cena da tira. Nesta ocasião, compreendemos que foi de suma importância reconhecer o contexto onde ocorre a trama da tirinha. Dessa forma, eles levaram em consideração que poderia haver algo a mais para ser analisado antes do recurso linguístico. Com relação à ambientação da tira, um colaborador afirmou:

[EXCERTO 127]

	<p>Num contexto de uma pessoa que mora na zona rural e[...]naturalmente não tem é[...]condições pra ter uma vida melhor, pelo que a imagem tenta mostrar, pelo que eu estou observando. É uma pessoa sofredora, uma</p>
---	---

trabalhadora do campo, fora a atividade campal dela, o que ela vai fazer é cuidar da casa, cuidar dos filhos, cuidar da família. É justamente o contexto que hoje muitas mulheres vivem na sociedade, deixa de buscar, deixa de viver seus próprios sonhos para viver os sonhos dos outros, no caso, a família.

Logs coletados do colaborador antes da leitura, Joaquim, 05/04/2017.

O que percebemos do fragmento anterior é que existem algumas hipóteses levantadas pelo colaborador que são equivocadas, mas que não querem dizer que ele esteja totalmente errado. De fato, as mulheres da zona rural ainda hoje se dedicam bastante às atividades domésticas, mas essa visão é generalizante e pode provocar juízos de valor e preconceito. Mesmo assim, o significado apontado pelo aluno não é totalmente reprovável uma vez que a crítica trazida pela tira reside justamente na postura que as mulheres assumem na sociedade desde longa tradição.

[EXCERTO 150]



Em que época você acha que é essa história?



No século XXI, pois a máquina de lavar roupas é um bem moderno.

Logs coletados do colaborador antes da leitura, Joaquim, 05/04/2017.

Mais a frente, após a leitura, levantamos a interrogação sobre quais os elementos observados e pela noção espacial que traziam os colaboradores, através da utilização de estratégias levantadas por eles, caso não houvesse na tira em questão nenhum texto verbal. Um dos participantes contestou:

[EXCERTO 163]



Eu olharia a imagem para tentar entender o que a menina tenta falar com a mãe.



Quer dizer que você também acha que o imagético é importante para a construção dos sentidos do texto?



Sempre, pois, através dele, você pode construir uma resposta com base no conhecimento de mundo, pois se essa pergunta fosse de múltiplas escolhas naturalmente o aluno, conhecendo pouco da língua, tentaria resolver por exclusão de questões usando a imagem como ponto mais importante para a interpretação.

Log coletado do colaborador depois da leitura, Fabiana, 05/04/2017.

O que percebemos nessa interação é que os colaboradores compreendem que a leitura é um processo e, em um texto como o apresentado (multimodal), existem estratégias as quais podem facilitar a compreensão do texto. Percebemos também o quanto eles são conscientes do papel que outros recursos semióticos têm para a construção dos sentidos do texto.

#### 4.3.4 Terceiro encontro – Leitura e intertextualidade

Figura 3 – Print YouTube (Pobre mamá)

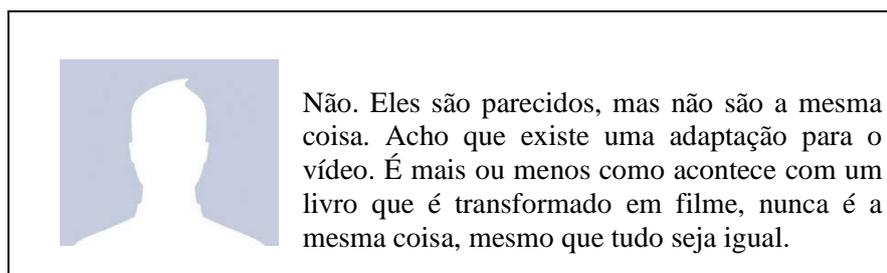


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sNBM7Lrnm08&t=111s>. Acessado em 20/06/2017.

O nosso terceiro encontro foi pensado com intuito de agregar a discussão de textos multimodais e novas formas de constituir os textos. Para isso, o debate dessa interação teve como *corpus* uma tira animada de Mafalda. Nesse instante, o que percebemos é que, apesar de muitos dos colaboradores já conhecerem as tiras da personagem argentina, alguns poucos participantes sabiam da existência de tiras animadas ou mesmo de um filme que reúne todas as animações. A intermedialidade (CLÜVER, 2010) lançada para a produção das animações passou pelo campo da intertextualidade explícita na construção das animações baseadas nas tiras impressas, destacando o caráter dialógico e interativo dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Em todos os casos, os participantes conseguiram perceber os elementos intertextuais entre o texto impresso e o multimidiático. A nossa proposta para esse encontro foi justamente iniciar a discussão sobre o conceito de intermedialidade, bem como aprofundar a discussão já iniciada desde o início dos encontros sobre multimodalidade na leitura do gênero tira.

Mais adiante, foi questionado se, pelo fato de haver muitos elementos compartilhados pelas tiras impressa e animada, tratariam do mesmo gênero discursivo. Com respeito a isso, um participante respondeu:

[EXCERTO 241]



Log registrado antes da exibição do vídeo, Cláudio, 19/04/ 2017.

Perguntados sobre a relação entre a animação e os textos anteriores e todos foram capazes de estabelecer os elos necessários para perceber que existia intertextualidade entre os dois textos:

[EXCERTO 230]

	<p>Existe relação entre a animação e outro texto que vocês já viram nos nossos encontros?</p>
	<p>Sim. A imagem da primeira tira é justamente o final do vídeo. Tem relação sim.</p>

Log registrado antes da exibição do vídeo, Cláudio, 19/04/ 2017.

Fica evidente, nessa interação, que os colaboradores lançaram mão de estratégias diferenciadas durante a *leitura* da tira na versão animada, conforme já apontamos no capítulo 2. O que se sobressai é que, em nenhum momento desse encontro, eles questionaram se o vídeo seria ou não um texto, ampliando assim a noção que eles criaram de texto e de leitura.

[EXCERTO 250]

	<p>Quer dizer que o vídeo também é um texto?</p>
	<p>Sim, só que de forma imagética. Através de imagens, conta toda uma história.</p>
	<p>Imagética? Mas a tira impressa também não é imagética? O que diferencia uma da outra?</p>
	<p>As linguagens verbais e não verbais. O texto falado, na verdade.</p>

Log registrado depois da exibição da animação, Joaquim, 19/04/2017.

Percebemos que o colaborador, neste instante, entende que a utilização de diferentes linguagens é o que diferencia a tira impressa da animada (figura 1) e acrescenta que o som da fala das personagens é um dos elementos que pode ser próprio da animação (no caso vídeo representado pela figura 3), mas que não é permitido na impressão. Dessa forma, retomamos as reflexões de Rojo (2012), quando esta afirma que a compreensão dos novos gêneros depende dos elementos semióticos, que se combinam para construir os sentidos e ao mesmo tempo dependem dos suportes onde cada um está veiculado.

#### 4.3.5 – Quarto encontro - A leitura desde uma perspectiva multimodal

Figura 4 – Clase de matemáticas



Fonte: Quino, 2012, p. 231

Nesta categoria de análise, enfatizamos a necessidade de que os colaboradores tenham consciência de algumas questões, como: conceitos de leitura, texto, multimodalidade e discurso. Além do mais, é importante que vislumbrem uma concepção de leitura que seja coerente com as práticas discursivas atuais, que demandam múltiplas linguagens e variados níveis de letramento. A tira utilizada para este encontro foi nomeada *Clase de matemáticas* (conforme figura 4). Neste momento, os participantes foram provocados a construir os sentidos do texto primeiramente pela compreensão imagética. A posição dos personagens, a diagramação do texto, as cores e outros elementos visuais foram priorizados. Na sequência, foi estipulado um tempo para que os colaboradores pudessem individualmente refletir sobre os objetivos da leitura,

assim como permitir que eles tivessem tempo para elaborar suas colocações a respeito do que lhes foi solicitado.

No texto em questão, Mafalda está em uma aula de matemática. No primeiro quadrinho, “a professora aparece em destaque e parece que tá explicando uma conta” (Fabiana, 20/04/17). Na atividade proposta para os participantes de nossa pesquisa, foi sugerido que eles reconstruíssem os significados inerentes à organização da tira analisada. Sobre a possibilidade de o texto vir sem a escrita, os participantes destacaram:



Fabiana: A imagem é importante, professor, mas eu não conseguiria criar o mesmo sentido para a tira.



Professor: Por quê?



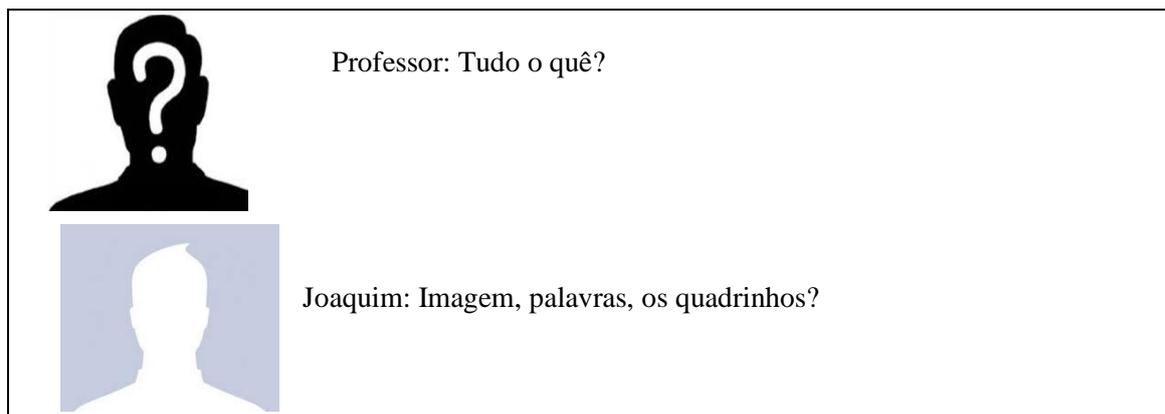
Fabiana: Porque o que eles dizem nos balões completa o desenho e vice-versa.



Professor: E se tivesse só o texto verbal, sem as imagens? Teria o mesmo sentido? O que vocês acham?



Joaquim: Eu acho, professor, que o sentido só é completo quando junta tudo.



Logs coletados do dia 20/04/17.

Neste instante, o propósito foi ajudar o aluno a pensar criticamente, ao assumir o papel de *lautor* (ROJO, 2013), isto é, as funções de leitor e autor, que constroem, de maneira indissociável e ao mesmo tempo, os sentidos do texto. Ao pensar em como a mesma tira poderia ser reconstruída, o aluno teve a oportunidade de desmistificar o caráter passivo que a leitura ainda traz às salas de aula, conferindo-lhe uma nova conduta diante das aulas e da leitura, um papel de protagonista, de agente. O foco desse encontro também recaiu sob as estratégias utilizadas no processo de compreensão antes, durante e depois da leitura da tira. Mesmo destacando que a imagem seria o foco das aulas, o verbal exerceu um papel de destaque para que os leitores conseguissem compreender o texto em sua magnitude, e dois deles ainda recorreram a dicionários online para verificar o significado de algumas palavras.

A primeira resposta que retiramos dos protocolos verbais (logs)/gravações de voz foram coletadas via aplicativo WhatsApp e formam a base principal para nossa análise, respaldada pelos estudos teóricos da área de leitura, estratégias de leitura e multimodalidade, uma vez que eles foram os elementos objeto de análise durante essa interação.

Uma afirmação interessante no início do encontro foi a de que a organização do texto da forma como o autor (Quino) apresenta tem a ver com os objetivos, efeitos de humor e sentidos que o gênero requer. Nas palavras do aluno: “é assim porque o autor tinha um objetivo que só seria alcançado se fosse dessa forma” (Cláudio, 20/04/2017). A professora aparece em primeiro plano, segundo os colaboradores, pois essa é a principal visão que se tem da educação no início do século XX. Esse dado nos pareceu interessante, porque diz respeito a uma dimensão muito importante da leitura: a visão crítica dos fatos e discursos. “O professor na Argentina dessa época via as proximidades de uma ditadura e a função do professor se via afetada pela censura e por se deter à

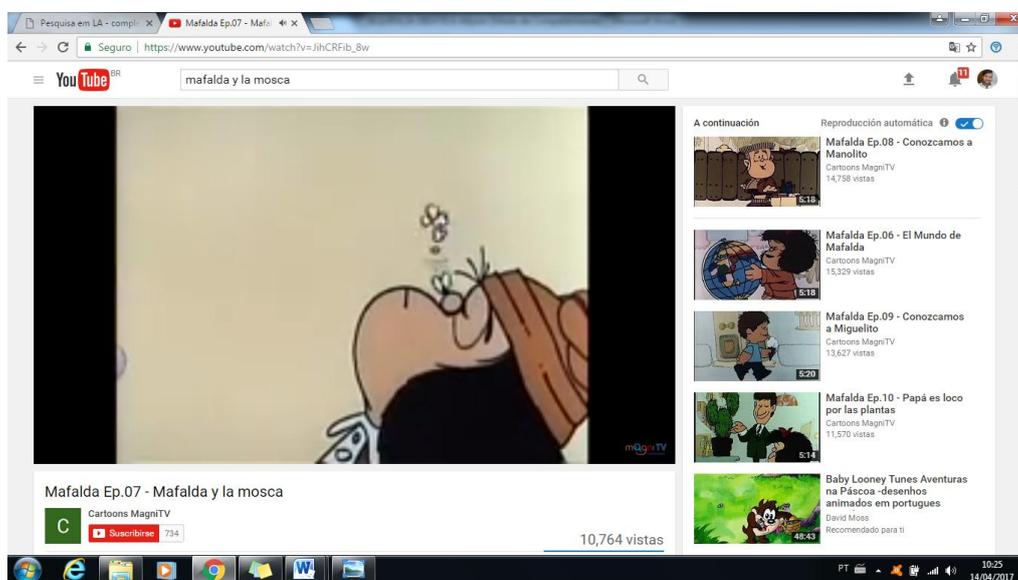
explicação exclusiva dos conteúdos previamente selecionados pelos órgãos do governo” (Larissa, 20/04/2017).

Dito isso, a primeira estratégia percebida é a de contextualização histórica e política feita pelos alunos anteriormente à leitura da tira. O método de pré-leitura foi importante, pois conduziu os alunos a refletirem antes de fazer qualquer observação sobre a tira, o que poderia gerar interpretações apressadas e equivocadas. No entanto, vale destacar que nem todos os colaboradores têm a mesma atitude diante do texto. Durante os encontros, eles foram aconselhados a utilizar os meios que fossem necessários para construir os sentidos do texto, desde a pesquisa de dados históricos na internet até a consulta a dicionários ou enciclopédias impressos e/ou online.

No que tange a leitura em caráter multimodal, os alunos perceberam que, além da estrutura e dos elementos formais que constituem o texto, existem intenções, discursos, ideologias que atribuem ao texto uma função histórica e sociocultural (RIBEIRO, 2016). A seleção dos próprios elementos de multimodalidade passa por esse olhar sócio-histórico-discursivo.

#### 4.3.6 Quinto encontro – Estratégias de leitura – Como ler palavras, imagens e sons?

Figura 5 – Mafalda y la mosca

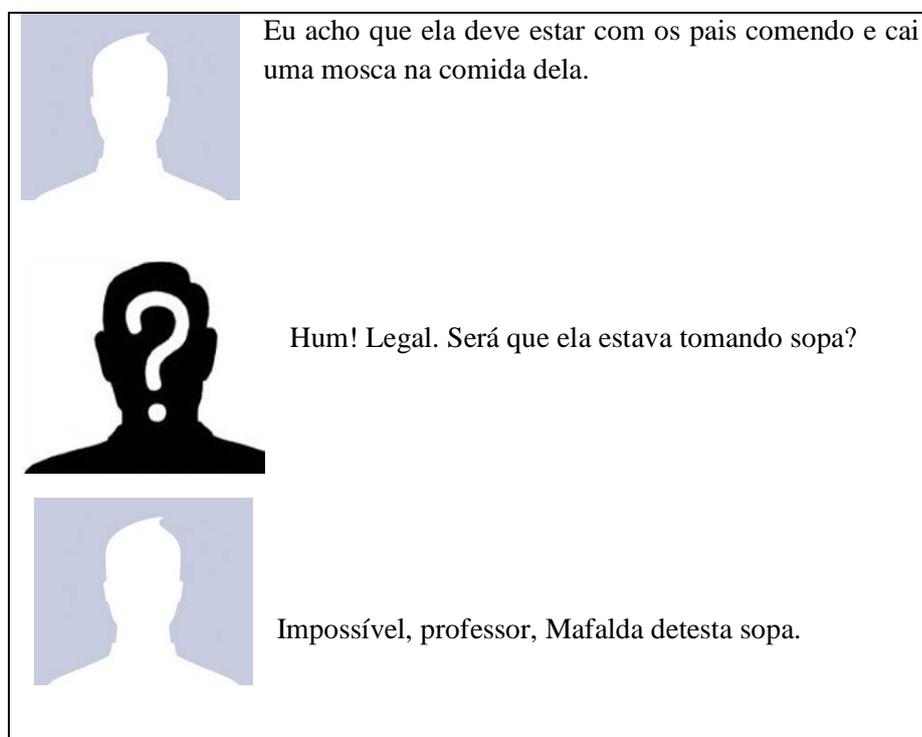


**Mafalda y la mosca.** Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8dZp445wofA>. Acessado em:

20/06/2016

Na sequência das interações, trabalhamos com outra tira animada de Mafalda (texto fílmico), retirada também do YouTube<sup>15</sup>. Vale ressaltar que a escolha da tira foi feita levando em consideração conteúdos que precisam ser abordados nas aulas de Língua Espanhola 2. Então, foi feita a exibição do gênero para a turma completa e, depois, foi solicitado aos colaboradores do grupo focal que gravassem os protocolos verbais sobre suas impressões a respeito do vídeo. Neste momento, especificamente, não houve a intenção de provocar nenhuma reflexão sobre intermedialidade ou intertextualidade. O objetivo tão somente foi refletir sobre estratégias de leitura de textos multimodais e trabalhar aspectos linguísticos orais e escritos, a partir da promoção de uma consciência de gêneros multimodais. Para tanto, solicitamos aos alunos que antes de lerem (assistirem à) a animação, elaborassem algumas inferências, levando em consideração a tira animada analisada anteriormente e com base no título da animação que se encontrava projetada na parede para ser exibida. Sobre a construção dos sentidos a partir da produção de inferência, temos:

[EXCERTO 305]



Log extraído da interação nº 5, Claudio, 17/05/2017

<sup>15</sup> O nosso propósito, desde o início, foi desterritorializar práticas já histórica e culturalmente cimentadas no contexto educativo. Por esse motivo, foi proposital escolher uma rede social de compartilhamento de vídeos para a pesquisa, uma vez que pretendemos também descolecionar os materiais didáticos que compõem o cenário escolar/acadêmico.

Com base nas informações prestadas por este colaborador, percebemos que seu conhecimento de mundo foi uma estratégia pré-textual eficiente, pois mobilizou competências do leitor para a construção dos sentidos do texto antes da leitura, no momento em que esta se processa – e também depois. A partir deste ponto, já percebemos certo nível de consciência, por parte dos leitores, quanto à leitura como processo. Levamos em conta também a mobilização de mecanismos diversos para obter-se uma compreensão satisfatória sobre o que se lê, nesse caso, a tira em questão. Feita essa observação, perguntamos, de forma genérica, como os colaboradores adquiriram o conhecimento dessas informações:

[EXCERTOS 306]

	<p>Quando o senhor passou pela primeira vez a tira de Mafalda, eu fui na internet pesquisar. Eu achei ela muito bonitinha, um amor. E fui descobrindo coisas sobre ela, sobre a Argentina, que me interessaram muito. Antes de conhecer Mafalda, eu pensava que ela era só uma boneca que vendia em algum país hispânico, mas depois fiquei encantada.</p>
	<p>Então as leituras aqui despertaram esse interesse pela personagem ou pelo texto?</p>
	<p>Pelos dois, professor. Ela é engraçada e o texto misto sempre me chamou atenção, desde o tempo que estudava pro ENEM. Estudei muito sobre charges e ainda vou fazer um estudo lá na frente sobre isso.</p>

Log extraído da interação nº 5, Larissa, 17/05/2017

Percebamos que, desses excertos, destacam-se alguns pontos que são relevantes para os objetivos da nossa pesquisa. Inicialmente, pensar que trabalhando estratégias adequadas de leitura nas aulas de língua espanhola faz com que o aluno possa adquirir autonomia não só para identificar e classificar outros textos/gêneros semelhantes, como também para se sentir preparado para compreendê-los. Resulta que essa compreensão de gêneros, desde uma perspectiva sócio-discursiva, termina por dar mais confiança ao leitor para buscar outros gêneros discursivos, com o objetivo de aplicar estratégias de compreensão semelhantes.

No excerto anterior, um fato que nos chamou a atenção foi que a aluna classifica as tiras e charges como “texto misto”, trazendo as definições que eram dadas no Ensino Básico para se referir aos textos que abordassem, em sua composição, aspectos verbais e não verbais, como já discutimos anteriormente. Isso quer dizer que, mesmo o professor usando sempre a terminologia multimodal, essa colaboradora ainda não tinha incorporado o que tal termo significava no contexto do ensino de línguas. A empatia com a personagem das tiras também ajudou a participante a buscar outros meios de ter acesso aos demais textos de Mafalda, principalmente na internet.

Quando questionados sobre a leitura das imagens em movimento no vídeo, os participantes colocam posições interessantes não só para a pesquisa, mas para a própria postura que eles querem assumir como futuros professores.



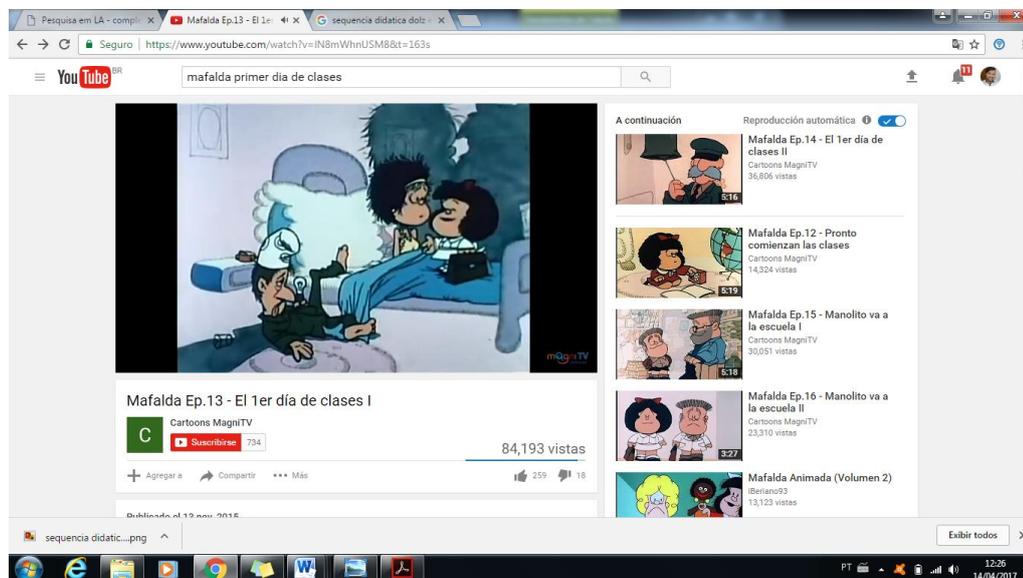
Os vídeos são materiais que chamam a atenção dos alunos. Tudo pode ser levado em conta: as cores, os sons, o traço do desenho. Eu lembro que não gostava de um desenho do pica-pau que eu achava feio e esquisito. Eu acho que, no caso da Mafalda, os que assistem têm a mesma impressão.

Log extraído da interação nº 5, Joaquim, 17/05/2017

A contribuição dessa passagem vem da experiência trazida pelo colaborador do contexto do qual ele provém. Fazer essa relação de um desenho americano conhecido mundialmente para relacionar com as tiras animadas de Mafalda foi interessante, porque os sujeitos criam associações que são importantes para uma visão da leitura de forma mais holística e complexa. Realmente, os traços do desenho podem interferir na compreensão do texto/animação e, geralmente, produzem afetos e provocam sensações de aproximação ou afastamento do que se lê. O mais relevante é que a dimensão afetiva também está relacionada com os textos majoritariamente verbais: letra muito pequena, parágrafos extensos, e cores de letras que exigem um forçamento da visão são elementos escritos que podem distanciar o leitor. Assim sendo, no nosso caso, a imagem é um elemento semiótico importante para a leitura dos textos/gêneros multimodais e as estratégias que os leitores precisam lançar mão para interpretá-las são diferentes das que utilizam para compreender as palavras.

### 4.3.7 Sexto encontro – Estratégias de leitura – reflexões sobre os elementos de multimodalidade: áudio, visual, tátil, gestual

Figura 6 – Primer día de clase



Fonte : <https://www.youtube.com/watch?v=IN8mWhnUSM8&t=9s>. Acessado em: 20/06/2016

Os dois últimos encontros foram os que resolvemos dar maior ênfase às estratégias de compreensão leitora, porém em todos, desde o início, as estratégias foram o *corpus* de análise em maior ou menor quantidade. Neste último encontro, focamos igualmente na autoavaliação por parte do aluno frente aos desafios para compreender textos/gêneros na sociedade contemporânea, híbrida de culturas e gêneros (Garcia Canclini, 2008). Foi uma espécie de reflexão sobre os papéis da leitura na universidade e fora dela para, de alguma forma, também pensar na relação dos futuros professores com a leitura nas suas práticas em sala de aula. De certa maneira, serviu ainda para recapitular e refletir sobre os objetivos do projeto, compreender as limitações da pesquisa e rever aspectos que precisam ser revisitados para melhorar – ou não - as práticas e as condutas na sala de aula e na sociedade.

Para tanto, resolvemos discutir sobre outros elementos da multimodalidade e perceber de que forma os colaboradores construíram estratégias eficientes para compreender a animação utilizada durante esta interação. Trata-se, na verdade, de outra tira animada da Mafalda, intitulada no Youtube de “*1<sup>er</sup> día de clase*”. Para a análise, foi solicitado aos alunos-participantes que observassem e compreendessem outros elementos característicos da multimodalidade em gêneros discursivos híbridos, nesse

caso: o gestual, o tátil, o áudio e o visual (imagético). A proposta se respalda em observar como os colaboradores compreendem a combinação desses elementos a fim de elaborar um texto/gênero e quais os sentidos essas associações de elementos semióticos produzem. O fio condutor são as estratégias utilizadas pelos colaboradores.

Ao pensar nisso, um primeiro comentário captado nos logs diz respeito à fisionomia das personagens na primeira cena da animação em que Mafalda acorda muito cedo e vai ao quarto dos pais para acordá-los. Diante dessa cena, um dos participantes enfatiza:

	Colaborador: A expressão do rosto do pai e da mãe de Mafalda perante o fato de ela já estar indo pra escola é algo que chama a atenção
	Pesquisador: E o que essa fisionomia significa?
	Colaborador: Medo, pavor, sei lá. Eles me parecem assustados.

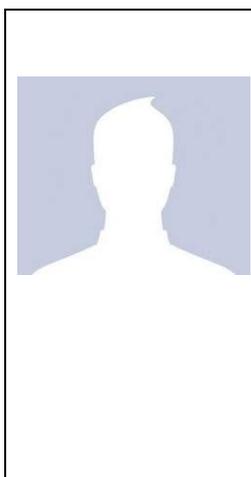
Isso significa que o elemento gestual, como um elemento constitutivo dos gêneros multimodais, é um fator importante e que colabora para a construção dos sentidos do texto/gênero. Na sequência, outro colaborador acrescenta ao comentário anterior:

	Eu observei também a musiquinha do fundo, o barulho da Mafalda pulando em cima dos pais e eles com os olhos doendo, por conta luz acesa. Essa zuada nos desenhos sempre provoca risos (risada)...
---	---

A contribuição trazida pelo último comentário é de extrema relevância, porque complementa a visão do colega anterior sobre o gestual. Segundo os colaboradores, a

combinação do som (geralmente em pancadas, pulos, corridas) junto com a fisionomia dos pais geram humor na animação. Nesse sentido, os elementos são combinados segundo um sistema de peças que, harmonizadas, significam algo, mas que, se ajustadas com outras peças, diante das infinitas possibilidades de combinação, geram efeitos únicos e irrepetíveis.

No decorrer da interação, os alunos foram questionados sobre o áudio e o visual (imagético). Sobre esses elementos, um colaborador elaborou uma resposta bastante pertinente para o momento:

	<p>O som, os gestos, as sensações são tão fortes e fazem a gente rir. Eu acredito que se não fosse feito desse jeito não seria tão engraçado, eu, inclusive, acho a Mafalda muito fofa. Antes eu só via o desenho dela em livros e provas, mas não sabia de nada além de que era uma tirinha da Argentina. Durante as interações, fui tendo outra compreensão e até pesquisei sobre ela, sobre o autor e sobre a Argentina. Tem até uma praça na Argentina com o nome dele. Então, acho que ela é tão famosa porque caiu no gosto popular do mundo inteiro, mas se não fosse produzida desse jeito que vemos não sei se seria igual.</p>
--	--

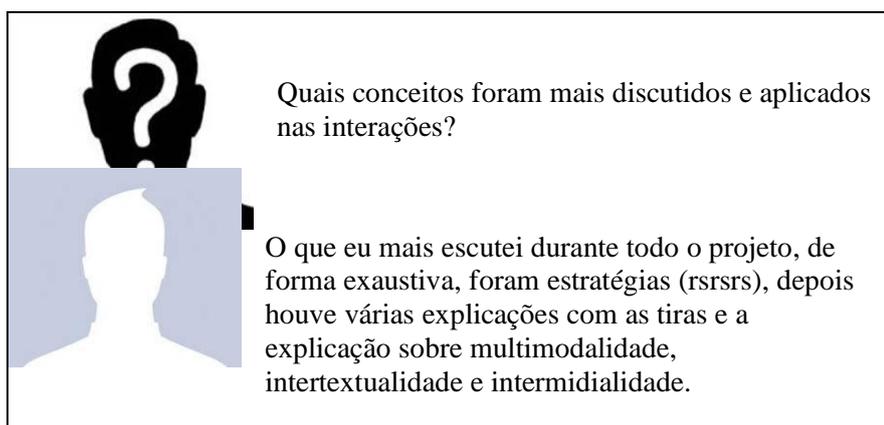
O colaborador, de alguma forma, usou o espaço para falar de suas impressões a respeito da tira e da nossa pesquisa. No que tange ao questionamento, ele acredita que só na combinação dos elementos harmonizados é que as tiras de Mafalda se tornaram famosas mundo afora. Há no discurso desse colaborador algo de verdade, mas é algo muito complexo para se dizer sem antes fazer uma pesquisa mais aprofundada. O que nos serve aqui é a oportunidade de poder contribuir de alguma forma para a formação leitora e pessoal dos alunos envolvidos na pesquisa. O fato de o aluno ter percebido a relação dos elementos não de forma isolada, mas combinada, é algo que também merece destaque. Outro aspecto relevante é que, nos comentários, eles não tocam na questão linguística, estavam tão atentos aos elementos extralinguísticos que, por um momento, esqueceram-se de que a tira estava em outra língua que não a materna.

No que concerne às estratégias, percebemos que, quando temos elementos como a fisionomia, o som e a imagem, são linguagens mais universais e que, por isso, parecem ser mais fáceis de serem compreendidas. No entanto, quando esses mesmos elementos são mais afastados do conhecimento de mundo do leitor, a tendência é que se busque construir os sentidos através de outros tipos de estratégias, como pesquisa por

comando de voz ou sonora, no *Google*, ou pesquisa por imagem em redes sociais específicas, como o *Pinterest*.

Visto que a última interação foi realizada para o encerramento da geração de dados, os colaboradores se sentiram mais à vontade para expor suas dúvidas, limitações, dificuldades e angústias e emitir suas opiniões, posturas e posicionamentos ideológicos - algo de extrema relevância para a formação do leitor. Ao levar em consideração os conceitos mais importantes mencionados e debatidos durante as interações, os participantes destacaram alguns:

[EXCERTO 350]



Log extraído da interação de finalização do projeto. Joaquim, 19/07/2017.

Ao observar a análise dos vídeos, percebemos que houve, por parte dos colaboradores, momentos que foram relevantes para a progressão da compreensão de alguns conceitos trabalhados durante as interações e que serviram para a pesquisa e para a geração de dados. O diálogo entre pesquisador e colaborador foi facilitado pela abordagem participativa e colaborativa dos envolvidos, uma vez que, segundo um deles, “foi um momento interessante para estudar o espanhol, já que as aulas de língua só ensinam gramática” (Fabiana, 17/05/2017).

Esse último encontro também serviu para pensar em outros problemas que não foram refletidos no momento do planejamento das interações, como o tempo que seria necessário para construir uma identidade leitora na perspectiva da leitura crítica e reflexiva. Tais observações, trazidas desde o primeiro encontro, serviram para entender que as propostas didáticas, por mais que se aproximem de uma dada realidade, têm de ser sempre abertas e flexíveis. E que o aluno é protagonista do complexo processo de ensino-aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta dissertação, discutimos sobre elementos, conceitos e observações que foram pertinentes para a compreensão dos fenômenos que envolvem as práticas de leitura e de letramentos, a composição dos gêneros discursivos textuais e a análise de dados, que nos permitiu compreender melhor o processo de construção de estratégias de compreensão leitora em textos multimodais.

A partir da análise dos dados, verificamos que a universidade precisa estar sintonizada com as transformações sociais que norteiam e justificam o estudo da linguagem em uma perspectiva sociocultural. Daí a nossa preocupação, desde o início, foi elencar gêneros que provocassem a criticidade e a flexibilidade, dando ao leitor autonomia no processo de leitura e de compreensão. A partir das observações trazidas no capítulo 5, pudemos entender melhor como é a realidade das aulas de espanhol, seus avanços, pois os alunos atualmente encontram estratégias diferenciadas para lidar com as multiplicidades de gêneros discursivos textuais disponíveis; mesmo reconhecendo limitações como o curto espaço de tempo para discutir e aplicar outros conceitos e outros temas. A infinidade de gêneros discursivos textuais e a velocidade das mudanças que esses gêneros sofrem, muitas vezes, nos intimidam a tentar escolher um gênero apenas, porém, seria impossível também dizer que conseguiríamos abordar todos.

Por esse e outros motivos, este trabalho abordou de forma dialógica (no sentido lato da palavra) como se dão, no contexto da sala de aula, as práticas de leitura e como se constroem estratégias de compreensão leitora. Isso nos traz à tona que a pesquisa deve colaborar com a formação integral do aluno-professor, conferindo-lhe direito à inclusão social e cultural, através da utilização de textos híbridos, da inserção dos meios tecnológicos na sala de aula, no contato com novas possibilidades semióticas e na reflexão acerca do papel da leitura e dos letramentos para a sociedade grafocêntrica da qual fazemos parte. Essas conclusões nos dizem muito sobre quantos desafios ainda temos pela frente.

Observamos também que foi de grande relevância a discussão, o debate e a reflexão sobre novas e diferentes formas de se conceber o ensino de língua. Ou seja, um processo de ensino que entenda a língua e os seus aspectos externos (culturais e sociais, principalmente), entendendo ainda que a língua(gem) é a forma que o ser humano tem para se localizar no mundo e compreender que não só os textos verbais compõem nosso cotidiano, mas toda a gama de manifestações textuais e discursivas que circulam diariamente nos mais variados contextos sociais. Isso nos faz entender que os resultados alcançados e os pretendidos estão dentro de um mesmo campo de objetivo, que é:

oferecer condições para o pensamento autônomo. Destacamos que os conhecimentos trazidos por esta pesquisa, assim como as experiências vindas das interações com os colaboradores nos mostraram formas de contribuir para a formação docente e para a vida de outras pessoas. Sem esse propósito, pesquisa nenhuma valeria a pena.

Retomando as nossas perguntas iniciais de pesquisa, a primeira sobre quais estratégias podem contribuir para a prática de leituras eficientes e a segunda como desenvolver uma leitura eficiente com textos multimodais, concluímos que foi possível estabelecer e identificar estratégias de leitura em etapas diferentes do processamento da leitura. Assim, sendo, percebemos também que as estratégias de leitura de textos majoritariamente verbais são diferentes das de leitura de outros textos que empregam uma quantidade maior de elementos semióticos. Logo, não se compreende um livro e assiste a um filme utilizando as mesmas estratégias. Vale destacar, ainda, que existem pontos de aproximação entre o que se entende nesse contexto como leitura em um sentido ampliado, isto é, para além da decodificação de palavras isoladas de seu contexto de uso. A leitura aqui é entendida como a compreensão das interações sociais mediadas pelo uso da linguagem.

No que tange à metodologia, avaliamos como positiva a escolha do método, da seleção dos instrumentos de coleta, de geração dos dados e de aplicação em um grupo menor, o que viabilizou compreender e analisar os dados qualitativamente. A importância dos dados, como já foi mencionada no capítulo metodológico, se respaldou na significação dos dados obtidos, o que nos pareceu algo relevante para otimizar e sistematizar o tempo de pesquisa.

As reflexões teóricas abordadas nos capítulos 3 e 4 contribuíram enormemente para aclarar conceitos e estabelecer diálogos entre a pesquisa e a realidade das aulas de E-LA. Destacamos que as contribuições trazidas nesses capítulos sinalizam o interesse de estudiosos em sintonizar o ensino e a aprendizagem de línguas com as atuais demandas sociais, culturais e educativas. O grande contingente de gêneros discursivos textuais que circulam atualmente atesta as nossas reflexões ao longo da nossa pesquisa.

Por fim, segundo os dados gerados, verificamos que as estratégias de leitura, por estarem no campo do subjetivismo, têm de ser analisadas mais de perto, para que possam ser compreendidas. Acrescentamos, ainda, que a sociedade atual, altamente multimodal na produção e recepção de gêneros híbridos diversos, precisa sistematizar e esclarecer questões referentes ao uso desses gêneros no âmbito da sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra (nova tradução a partir do russo). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. SOCIEDADE EM DEBATE. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas; EDUCAT, V. 7, N.2, p. 5 - 25, agosto/2001.

BORTONI\_RICARDO. Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BEZERRA, B. G. Gêneros discursivos ou textuais? In: BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 17-32.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. 1 ed. 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: editorial Anagrama, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CLÜVER, Claus. Inter textus/ Inter artes/ Inter media. In: Revista **Aletria**. Belo Horizonte.

Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários. v. 6, p. 1-32, jul.- dez, 2006.

p. 11 – 41. Disponível em:  
[http://www.letras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_txt/ale\\_14/ale14\\_cc.pdf](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_txt/ale_14/ale14_cc.pdf). Acesso em: 6 setembro 2010.

\_\_\_\_\_. Intermedialidade e Estudos Interartes. In: NITRINI, Sandra; PEREIRA, et alli (org.). **Literatura, artes, saberes**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2008. p. 209 – 232.

DOLZ, Joaquin; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A.E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul/set. 2010.

DE PIETRI, Èmerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DI CAMARGO JR, Ivo. Bakhtin e leitura: excertos para uma construção de sentidos. In: OSÓRIO, E. M. R., DI CAMARGO JR. I. (ors.) **Mikhail Bakhtin**: o lugar da leitura na educação. São Carlos: João e Pedro Editores, 2016, p. 51-60.

FERRARI, Ana Josefina. **La lectura en lengua española**. Campinas: IBPEX, 2015.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: \_\_\_\_\_ Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONDIN, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, v. 12, n. 24, p. 149-161, setembro/2003.

KLEIMAN, Ângela. **O que é letramento?** Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

KOCH, I. 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, 2006.

KRISTEVA, J. A palavra, o diálogo e o romance. In:\_\_\_\_\_. (1969). **Introdução à semánalise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed, Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004

MOZDZENSKI, Leonardo. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam?. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 177-201, Jul./Dez. 2013.

MUÑOZ, R. A. La comprensión lectora. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p. 943-964.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. **As tirinhas nas aulas de leitura em língua inglesa**: uma proposta didático-pedagógica para iniciantes. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 154-167, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Produção de conhecimento – Sequência didática. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 25-57.

RIBEIRO, G.C.N. O uso das quatro habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras. In: NOBREGA, Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (org.). **Formação docente em línguas estrangeiras**: reflexões teóricas e práticas [Livro eletrônico] - Campina Grande: EDUEPB, 2013.

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

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-31.

\_\_\_\_\_. **Escola conect@d@**: multiletramentos e TIC na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSA, M.V.F.P.C. & ARNOLDI, M.A.G.A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ. Isabel. **Estrategias de lectura**. Editorial Graó: Barcelona, 1998.

\_\_\_\_\_. Las posibilidades de un modelo teórico para La enseñanza de la comprensión lectora. In: **Journal Infancia y aprendizaje. Barcelona**. 1987, p. 1-13.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

SOUZA, F. M.; LINS, E. F. Letramento e suas pluralidades: percurso conceitual e práticas digitais. In: SANTOS, E. C.; SOUZA, F. M. Sousa, K. C. T. (Org.). **Tecnologias educacionais e inovação**: diálogos e experiências. – 1. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Plano de Ação (PRODUTO)

<b>Plano de Ação</b>
TEMA: Leitura de textos multimodais em espanhol
DURAÇÃO: 7 encontros (1 introdutório e 6 de 1h00min cada)
<b>OBJETIVOS</b>  <b>GERAL:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver nos professores em formação inicial (graduação) estratégias de leitura em língua espanhola, utilizando as tirinhas impressas e animadas de Mafalda.</li></ul> <b>ESPECÍFICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre a leitura no processo de ensinagem de E-LA;</li><li>• Debater a utilização de textos multimodais no ensino de espanhol;</li><li>• Identificar estratégias de leitura pertinentes para o ensino de leitura com textos multimodais;</li><li>• Relacionar o uso de diferentes semioses nas aulas de leitura de textos multimodais.</li></ul>
<b>CONTEÚDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• O papel da mulher na família;</li><li>• Relações interpessoais</li><li>• A política latinoamericana</li></ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Computador;</li><li>• Projetor multimídias;</li><li>• Caixas de som;</li><li>• Tirinhas impressas;</li><li>• Tira animada em formato digital;</li><li>• Questionários;</li></ul>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizaremos, como forma de geração de dados, grupos focais com 4 participantes. O eixo principal das observações consiste na análise das principais estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos colaboradores durante as observações.</li></ul>
<b>AValiação:</b> Avaliação contínua e formativa, levando em consideração contribuição, recepção e análise crítica dos participantes na compreensão dos textos multimodais abordados (tiras impressas e animadas).

### **Primeiro encontro**

Tempo: 1h00min

#### **Introdução: Conceituando texto multimodal (tira)**

No primeiro momento, apresentar o gênero discursivo tira e se debaterá as condições comunicativas presentes na sua elaboração. Na sequência, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, o gênero, a estrutura linguística e gráfica e o contexto de produção da tira de Mafalda especificamente. Para tanto, utilizar um questionário aberto. Ler a tira com o grupo. Analisar a estrutura linguística e composicional da tira. Propor a releitura da tira e debater sobre o tema mediado pelo professor, que utilizará estratégias de facilitação da compreensão leitora. Fomentar a (re)construção dos sentidos do texto de forma oral. Finalizar com o *feedback* do encontro.

### **Segundo encontro**

Tempo: 1h00min

Tira 1: Mafalda – Palo de abolar ideas

Inicialmente, a proposta é contextualizar onde a tira se produziu, quem é o autor e a personagem, contexto histórico e político de produção, etc. Nesse momento, o objetivo é discutir os elementos verbais e não verbais do gênero. A partir de estratégias de compreensão, identificar os conhecimentos que trazem os alunos, verificar as informações explícitas e implícitas do texto. Durante a leitura, oferecer condições para a proficiência do ato leitor, destacando, para tanto, os elementos imagéticos, gráficos e verbais. Depois da leitura, propor uma reflexão sobre o gênero e sobre quais as informações mais relevantes do texto. Finalizar com o *feedback* da interação.

### **Terceiro encontro**

Tempo: 1h00min

Tira 2 : Mafalda – ¿Qué te gustaría ser se vivieras, mamá?

Utilizando um momento da aula sobre a utilização verbal para fazer perguntas em espanhol, a tira serviu como ponte para o ensino de língua. Na sequência, abordar os elementos extralinguísticos, que, combinados com as palavras, criam uma forma particular de compreensão do gênero tira. Na análise do gênero em questão, os alunos são constantemente instigados a refletir sobre a leitura desse texto multimodal. Todos os momentos da aula devem refletir sobre a função da imagem no contexto de produção e na recepção da tirinha em questão. Relacionar o gênero em questão com as aulas anteriores e solicitar aos colaboradores que explorem, ao máximo, os elementos presentes na tira, assim como estabeleçam a integração desses elementos para a construção dos sentidos do texto. Finalizar com o *feedback*.

### **Quarto encontro**

Tempo: 1h00min

Tira 3 – Clase de matemáticas

Inicialmente, apresentar o gênero em questão os elementos de multimodalidade presentes no texto em questão. Depois exibir a tira focalizando na construção dos sentidos do texto atentando para elementos verbais, não verbais e multimodais. Na sequência, identificar a partir da análise dos alunos quais as principais estratégias de compreensão utilizadas. Na continuação da aula, enfatizar a presença de diversos elementos semióticos para a construção do texto e discutir a relevância do suporte para a recepção de um texto no qual estão envolvidas diversas formas de linguagem (imagem, palavras, cores, etc.). Terminar o encontro dando *feedback* ao grupo.

### Quinto encontro

Tempo: 1h00min

Tira 4 – Pobre mamá (animada) (tempo: 5'17'')

Nesse encontro, priorizamos a utilização de uma tirinha animada que inclui, além dos elementos já abordados anteriormente, som, movimento, cor e elementos gráficos de edição. O objetivo desse encontro é proporcionar a noção de hibridez dos gêneros, apontando para a liquidez das linguagens utilizadas (Santaella, 2013) e para a plasticidade dos gêneros em questão. É também nosso objetivo estabelecer comparações entre o gênero na modalidade impressa (fixa) ou na animada (em movimento). Nesse contexto, além da análise da imagem, entra em questão a compreensão auditiva, que precisa, nesse momento e não nos outros – pelo menos não diretamente –, ser levada em consideração para a compreensão do gênero em questão. No pós-leitura, sugerimos um diálogo sobre o tema, destacando as dificuldades e observações dos alunos sobre as estratégias utilizadas pelo professor para conduzir a aula. Encerrar expondo o *feedback*.

### Sexto encontro

Tempo: 1h00min

Tira 5 – Mafalda y la mosca (animada) (Tempo: 5'17'')

Começar a aula com a exibição da animação. Debater acerca dos elementos semióticos presentes, e perceber a percepção e utilização de estratégias variadas pelos colaboradores. Identificar aspectos semânticos que possam interferir na compreensão global do texto em questão. Retomar o conceito de texto e de leitura, levando em consideração os textos até então abordados. Discutir a utilização do texto e os contextos de circulação e produção desse texto, assim como relacionar os elementos linguísticos, imagéticos e discursivos para a construção dos sentidos desse texto especificamente. Finalizar propondo uma reconstrução dos sentidos, com base nas estratégias de leitura utilizadas e discutidas na aula.

### Sétimo encontro

Tempo: 1h00min

Tira 6 – El primer día de clase (animada) (Tempo: 5'18'')

Apresentar o vídeo de forma oral, a partir da construção de inferências acerca do título do texto. Mediar o processo indicando aspectos relevantes ou não para a elucidação dos sentidos do texto e facilitação do processo leitor. Exibir o vídeo pedindo aos participantes que anotem características particulares desse texto em relação aos demais exibidos até o momento. Debater a elaboração do texto multimodal embasado por teóricos que viabilizam a construção desse conceito, como Rojo (2012, 2013) e Ribeiro (2016). Propor a reelaboração do texto, a partir de elementos semióticos com os quais os alunos estão mais acostumados a lidar no cotidiano, inclusive verbais ou verbos-visuais. Verificar os elementos mais recorrentes e discutir com os demais os propósitos da utilização de um elemento em detrimento de muitos outros. Debater e esclarecer estratégias de leitura e pós-leitura, focalizando no processo leitor e na construção dos sentidos do texto. Socializar o feedback de todos os encontros, com o intuito de propiciar aos colaboradores futuras interações com esses textos *corpus* de estudo e com a infinidade de outros gêneros que circulam nos mais variados contextos socioculturais. Sugerir que os participantes possam acompanhar a segunda parte do vídeo.

## **REFERENCIAS:**

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. 1 ed. 3ª mpressão. São Paulo: Contexto, 2015

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

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

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-31.

\_\_\_\_\_. **Escola conect@d@: multiletramentos e TIC na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ANEXOS DA SD

1º encontro



¡¡¡Paren el mundo,  
que me quiero bajar!!!



2º encontro



3º encontro



4º encontro



5º encontro



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNBM7Lrmn08&t=111s>

## 6º encontro (Mafalda y la mosca)

The screenshot shows a YouTube video player for the episode 'Mafalda Ep.07 - Mafalda y la mosca'. The video is from the channel 'Cartoons MagniTV' and has 10,764 views. The video player shows a close-up of Mafalda's face with a fly on her nose. To the right of the video player, there is a list of recommended videos, including 'Mafalda Ep.08 - Conozcamos a Manolito', 'Mafalda Ep.06 - El Mundo de Mafalda', 'Mafalda Ep.09 - Conozcamos a Miguelito', 'Mafalda Ep.10 - Papá es loco por las plantas', and 'Baby Looney Tunes Aventuras na Páscoa - desenhos animados em portugues'. The browser address bar shows the URL: [https://www.youtube.com/watch?v=JhCRFib\\_8w](https://www.youtube.com/watch?v=JhCRFib_8w).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8dZp445wofA>

## 7º encontro (El primer día de clase – Parte 1)

The screenshot shows a YouTube video player for the episode 'Mafalda Ep.13 - El 1er día de clases I'. The video is from the channel 'Cartoons MagniTV' and has 84,193 views. The video player shows Mafalda and Manolito sitting on a bench. To the right of the video player, there is a list of recommended videos, including 'Mafalda Ep.14 - El 1er día de clases II', 'Mafalda Ep.12 - Pronto comienzan las clases', 'Mafalda Ep.15 - Manolito va a la escuela I', 'Mafalda Ep.16 - Manolito va a la escuela II', and 'Mafalda Animada (Volumen 2)'. The browser address bar shows the URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IN8mWhnUSM8&t=163s>.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IN8mWhnUSM8&t=9s>

**SUBPRODUTO**

## Apêndice B- Microblog no Facebook (SUBPRODUTO)

A página *Aprendiendo español con textos multimodales*, no Facebook, foi criada com o objetivo de compartilhar na rede algumas discussões da nossa pesquisa, bem como expor alguns conceitos que tratam sobre a multimodalidade como área de pesquisa e de estudos. Atualmente, temos mais de 180 seguidores, que acompanham as atualizações da página. Além disso, foi uma forma de facilitar o acesso a informações sobre multimodalidade e uso de textos multimodais em aulas de Espanhol – Língua Adicional. Vimos em uma rede social de grande alcance como o Facebook uma oportunidade ímpar de divulgar nossa pesquisa e ampliar o contexto de discussão do tema, visto que as pessoas podem curtir comentar e compartilhar nossas publicações, e por último, oferecer um espaço para que professores que se interessem pelo tema possam ter acesso às discussões sobre textos multimodais, a partir de uma experiência particular.



No *print* acima, há a página inicial do nosso *microblog*, disponível em: <https://www.facebook.com/textoshispanicosmultimodales/>. Além de textos multimodais, como tiras, charges, animações, trailers, cartazes, nossa página oferece algumas citações de estudiosos da área da multimodalidade, que servem de embasamento teórico para a discussão e reflexão sobre o uso de textos multimodais nas aulas de línguas, no nosso caso especificamente, em espanhol.

Browser tabs: Email - allyson.espanho... Netflix Aprendiendo español...

Address bar: Seguro | https://www.facebook.com/textoshispanicosmultimodales/?ref=aymt\_homepage\_panel

Search bar: Aprendiendo español con textos multimodales

Page Name: Aprendiendo español con textos multimodales

Buttons: Curtir, Seguir, Compartilhar

Post: 25 de fevereiro às 22:02  
Kkkkkk, meu afilhado lindo. Não sei nem o Português. Vou aprender espanhol contigo. Bjs.  
1 curtida 1 comentário

Video: Conozcamos a Mafalda y sus amigos

Photos: apresentaçãominha.ppt, UEPB logo.png

Taskbar: Windows, Firefox, Chrome, Word, PowerPoint, PDF Reader

System tray: PT, 18:30, 23/04/2017

Browser tabs: Email - allyson.espanho... Aprendiendo español... Tempo, Tempo, Tempo...

Address bar: Seguro | https://www.facebook.com/search/str/Aprendiendo+español+con+textos+multimodales/keywords\_top

Search bar: Aprendiendo español con textos multimodales

Page Name: Aprendiendo español con textos multimodales

Navigation: Tudo, Publicações, Pessoas, Fotos, Vídeos, Loja, Páginas, Locais, Grupos, Aplicativos, Eventos

Filters: Você, Seus amigos, Escolha uma fonte...

Publicado no grupo: Qualquer grupo, Seus grupos, Escolha um grupo...

Localização marcada: Em qualquer lugar, Campina Grande, Monteiro, Escolha uma localização...

Data de publicação: Qualquer hora, 2017, 2016, 2015, Escolha uma data...

Post: 25 de fevereiro  
Tras las líneas: sobre lectura contemporánea

Image: Daniel Cassany, Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea

Text: Qué lo más relevante de la interacción electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso no sólo se compone de letras también tiene fotos, vídeos, audios, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la condición de multimedia o multimodalidad. El ejemplo más típico es una web (o un libro, por ejemplo) que incluye todos estos elementos: una lista escrita de servicios, fotos de las habitaciones, un breve vídeo de los salones, un mensaje de bienvenida del director, música ambiental, etc. Así, se considera que la interacción electrónica requiere:

- Habilidad de computación para manejar la máquina y los programas. Saber mover el ratón o accionar el teclado es importante: ¡qué rápido que se escribe con los diez dedos y qué lento que va el que sólo sabe usar dos...
- Habilidad de navegación para hacer búsquedas con motor, recuperar información y evaluarla.

Source: <http://2009.a17w1u16> (fragmento)

Taskbar: Windows, Firefox, Chrome, Word, PowerPoint, PDF Reader

System tray: PT, 08:09, 08/09/2017

## Apêndice C – Modelo de Questionário aberto

### **CUESTIONARIO**

- 1- ¿Dónde ya has visto un texto como este?
- 2- ¿En qué situación tuviste contacto con este tipo de texto?
- 3- ¿Alguien te ha presentado este texto?
- 4- ¿Dónde crees que circulan estos textos?
- 5- ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para leer este texto?
- 6- Explica con tus palabras lo que estás viendo.
- 7- Dinos los rasgos que diferencian este texto de otros textos tenidos como “puros”
- 8- Crees que si el autor pusiera otros elementos en este texto tendríamos los mismos sentidos.

## **ANEXO I**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**  
**(OBSERVAÇÃO: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e não incluídas no grupo de vulneráveis)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, XXXXXXXXXXXXXXXX, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE ESPANHOL-LÍNGUA ADICIONAL (E-LA): UM ESTUDO DE CASO COM AS TIRAS DA MAFALDA**”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE ESPANHOL-LÍNGUA ADICIONAL (E-LA): UM ESTUDO DE CASO COM AS TIRAS DA MAFALDA** terá como objetivo geral abordar as práticas de leitura de textos multimodais em aulas de E-LA no contexto do ensino superior, na UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, CAMPUS I – Campina Grande-PB, no que se refere a função sociointeracionista na qual a leitura assume no contexto acadêmico atual e que visa preparar nossos alunos para a vida nos mais variados contextos de letramentos e de multiletramentos de forma autônoma

Ao voluntário só caberá a autorização para **PESQUISA-AÇÃO** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **99632-9177** com **ALLYSON RAONNE SOARES DO NASCIMENTO JUNTO A CONEP-PLATAFORMA BRASIL**.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante