



Como a descrição semântica pode auxiliar os professores na construção de questões de compreensão leitora em textos multimodais?

Fabiana Perotoni

Universidade de Caxias do Sul
orcid.org/0000-0003-3280-9333

Tania Maris de Azevedo

Universidade de Caxias do Sul
orcid.org/0000-0002-0499-356X

A importância das habilidades de leitura na formação de professores e as possibilidades de auxílio da prática em sala de aula a partir da Teoria da Argumentação na Língua são os elementos norteadores deste trabalho. Buscamos falar da importância da leitura na educação a partir de Freire e Paviani, o qual também aborda a formação do profissional da educação na universidade. Passamos, então, à apresentação da pesquisa desenvolvida, que alinha tópicos da Semântica Argumentativa e da narrativa visual para análise de textos multimodais e, a partir de exemplo prático, demonstramos como esses conceitos potencializam a elaboração de materiais didáticos mais objetivos, visando ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelos estudantes em diferentes disciplinas, nos âmbitos da graduação e também na educação básica, como docentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Compreensão leitora. Semântica Argumentativa. Texto multimodal.

¿Cómo puede la descripción semántica ayudar a los profesores a construir preguntas de comprensión lectora en textos multimodales?

Resumen: La importancia de la habilidad lectora en la formación docente y las posibilidades de ayudar a la práctica en el aula basada en la Teoría de la Argumentación en el Lenguaje son los elementos rectores de este trabajo. Buscamos hablar sobre la importancia de la lectura en la educación a partir de Freire y Paviani, que aborda también la formación de profesionales de la educación en las universidades. Luego pasamos a la presentación de la investigación desarrollada, que alinea temas de Semántica Argumentativa y narrativa visual para el análisis de textos multimodales y, a partir de un ejemplo práctico, demostramos cómo estos conceptos potencian el desarrollo de materiales didáticos más objetivos, con el objetivo de al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de diferentes disciplinas, en carreras de pregrado y también en educación básica, como docentes.

Palabras clave: Formación de docentes. Comprensión lectora. Semántica Argumentativa. Texto multimodal.

How can semantic description help teachers in constructing reading comprehension questions in multimodal texts?

Abstract: The importance of reading skills in teacher training and the possibilities of helping classroom practice based on the Theory of Argumentation in Language are the guiding elements of this work. We seek

to talk about the importance of reading in education based on Freire and Paviani, which also addresses the training of education professionals at universities. Then we move on to the presentation of the research developed, which aligns topics of Argumentative Semantics and visual narrative for the analysis of multimodal texts and, based on a practical example, we demonstrate how these concepts enhance the development of more objective teaching materials, aiming at the development of reading comprehension skills for students in different disciplines, in undergraduate courses and also in basic education, as teachers.

Keywords: Teacher training. Reading comprehension. Argumentative Semantics. Multimodal text.

Introdução

A leitura é uma habilidade complexa e amplamente discutida em Educação, uma vez que é necessária para compor inúmeras outras atividades e disciplinas, sendo indispensável para a construção da autonomia do sujeito em sociedade. Não por acaso, ela é um conceito-chave para o desenvolvimento dessa pesquisa que busca como melhorar o ensino da compreensão leitora de gêneros multimodais.

A era digital estreitou os laços entre as múltiplas linguagens na comunicação. Textos multimodais são mais comuns que nunca e a própria BNCC de Língua Portuguesa já relaciona habilidades de leitura e produção multimodal/multissemiótica. No entanto, pouco material linguístico explora a multimodalidade, principalmente sua semântica. Assim, este estudo nasce da busca pela construção de um modelo de análise semântico-argumentativa que possibilite a compreensão do sentido do discurso multimodal, principalmente em narrativas gráficas/histórias em quadrinhos.

A pesquisa é desenvolvida nas premissas de que duas teorias da Semântica Argumentativa (Teoria da Polifonia e Teoria dos Blocos Semânticos) são muito significativas para a aprendizagem da compreensão leitora e que, aliando essas teorias ao modelo de análise do discurso proposto por Azevedo (2006) e a conceitos da narrativa visual de McCloud (2005) é possível analisar o texto das HQs pelo viés semântico-argumentativo.

Neste artigo, reunimos os primeiros dados obtidos por meio da aplicação desse modelo em uma tirinha, a fim de mostrar que a partir dos resultados da análise é possível a construção de material didático para melhoria da aprendizagem da compreensão leitora do ensino básico.

A construção deste texto se estrutura em um afinamento de conceitos pertinentes ao entendimento da necessidade da leitura e do seu funcionamento para a semântica. Começamos pensando na relação intrínseca entre leitura, educação e

autonomia do indivíduo. A partir disso, esmiuçamos os conceitos de leitura, compreensão leitora e transposição didática adotados; relacionamos os pressupostos teóricos da semântica argumentativa e da narrativa gráfica que embasam as análises e, finalmente, apresentamos as possibilidades do estudo para a construção de materiais didáticos mais assertivos no processo de aprendizagem da compreensão leitora analítica e sintética.

1 Educação e linguagem

Educação é um trabalho de uma vida inteira. Afinal somos seres inacabados cujas experiências mudam nossa percepção constantemente. Porém, ao olhar o fazer pedagógico, essa premissa tem outro significado, pois ensinar envolve permanente reflexão e aprimoramento, fazendo com que o profissional do ensino esteja sempre a aprender.

Nossas inquietações como professoras nos levaram à pesquisa, que também proporcionou o trabalho com docentes em processo de formação nos cursos de graduação. Entre essas inquietações, o trabalho com a linguagem e com a construção de material didático são emergentes e constantes. Independentemente da área, o lugar da linguagem no ensino é indiscutível, seja como meio de interação dos envolvidos no processo, seja porque o aprimoramento das habilidades linguísticas está entre as grandes contribuições da formação escolar para o sujeito.

Talvez por conta de nossa trajetória docente, Paulo Freire nos seja tão caro, pois sempre reconheceu a importância social da educação e do aprendizado da leitura como forma de garantir autonomia para o sujeito.

Freire foi um dos maiores nomes na pedagogia brasileira e ratificou frequentemente a importância do aprendiz num processo dialógico com o conhecimento quase cinquenta anos antes do que hoje se intitulam metodologias ativas¹. Freire explica a oposição constitutiva de ensinar e aprender em um trecho bastante conhecido da *Pedagogia da Autonomia*, ao afirmar que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

¹ Grosso modo, essas metodologias referem-se a técnicas de ensino focadas no protagonismo do aluno no processo de aprendizagem como sala de aula invertida, aprendizagem por pares e por pesquisa. Embora não sejam exatamente novidades pedagógicas, essas técnicas aparecem agrupadas com o rótulo “Metodologias ativas” no final da primeira década do século XXI como uma alternativa de ensino às novas demandas educacionais.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Freire, 1996, p. 26).

Docência e discência mostram-se como processos opostos em sua ação, mas constitutivamente mútuos. O ato de ensinar, por sua própria concepção, demanda o aprender. A aprendizagem é um processo contínuo e interacional que modifica os dois polos envolvidos no processo; se o ensino requer aprendizagem, o ato dialógico de ensinar o/ao outro na mesma intensidade faz o docente aprender.

Jaime Paviani (2010), em *Problemas de filosofia na educação*, explica muitos aspectos que permeiam o educar, por exemplo, que o professor necessita dominar o *quê, como e para que* se ensina. Ou seja: o educador precisa ter consciência dos limites da ação pedagógica e refletir sobre sua prática, reconhecer e interagir com o outro como sujeitos reciprocamente implicados no processo de construção e consolidação da aprendizagem. Nesse ponto, Paviani (2010) reitera Freire (1996), o qual afirma que a legítima dialogicidade ocorre entre sujeitos que se percebem inacabados, diferentes entre si e conscientes disso, que aprendem e crescem de maneira ética na e pela diferença.

Paviani também pondera sobre os cursos de licenciatura estarem modificando o currículo em prol de uma educação técnica e enxugando o conteúdo epistemológico e pedagógico das grades curriculares, descaracterizando o próprio ofício de educador. Segundo o autor:

O professor é um homem de ciência e um artista, não um técnico. Exige-se dele postura ética, sensibilidade ante a realidade, conhecimentos científicos e razão crítica. Somente essas características possibilitam a educação como ato de conhecimento e não apenas um ato de aquisição e transferência de conhecimentos. Se a pedagogia, conforme ensinam os velhos manuais, é uma ciência e uma arte, o professor não pode descuidar de duas atitudes básicas: a atitude científica e a conquista de um espaço ético para si e para os alunos (Paviani, 2010, p. 27).

Uma atitude científica e crítica em relação ao conhecimento somada à postura sensível e ética em relação ao mundo e ao outro seriam a chave para aliar teoria e prática no ensino, postura ignorada por muitos educadores ao acharem que a teoria não dialoga com sua prática cotidiana. Para Paviani (2010, 59), “ação e reflexão são elementos inseparáveis e essenciais de um educador. Somente se capta o dinamismo da vida e do mundo no processo de ação e reflexão”. Sem isso o professor pode opacificar sua postura crítica e se deixar levar por interesses outros que não a legítima aprendizagem.

Como o próprio autor pondera, quando o professor diz que não se interessa por teorias por serem abstratas, ele não percebe que essa lógica também deriva de uma posição teórica e ideológica, que igualmente ditará seus atos de maneira implícita e, por isso, não será passível de reflexão. Para ele:

Não existe trabalho neutro em educação. Tudo tem consequências, como os atos da própria vida. Por isso, o professor precisa considerar todas as possibilidades de seu trabalho pedagógico e refletir sobre o fato de que a educação é uma experiência intersubjetiva, social e histórica, ato e ação que ocorrem num local e numa época concreta, prática que mexe com os valores, as ideias e os comportamentos de um grupo (Paviani, 2010, p. 59).

Paviani contrasta os aspectos individual e social da educação, além de seu poder de oportunizar a reflexão e/ou a desconstrução de ideologias da sociedade. O aluno e o professor são sujeitos com suas vivências e singularidades mas também são atravessados por uma sociedade neoliberalista, desigual e elitista que deixa suas marcas ideológicas na escola. Segundo Paviani (2010, p. 9),

A crise constante das funções da escola provém, em grande parte, da sua inadequação às exigências da sociedade. Deve-se também ao fato de oferecer aos jovens e alunos simples instrução, doutrina, conhecimento e habilidades que nem sempre significam condições de opção ou possibilidade de fazer valer sua experiência de pessoas livres e responsáveis. Pois, à medida que a escola restringe sua ação aos valores e às condutas dos privilegiados da sociedade estratificada, ela se distancia da sua função educativa.

O encontro dessas realidades individuais e sociais, muitas vezes em conflito, reflete o objetivo de uma educação democrática: a tomada de consciência do homem no mundo. Para Freire (1967, p. 60), a criticidade, como objeto educativo, tem como consequência

[...] a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

A leitura e a alfabetização são extremamente caras a Freire justamente por serem processos que permitem ao sujeito o desenvolvimento da criticidade e da conscientização. Desde sua perspectiva, a autonomia de pensar só pode ser conquistada com autonomia de leitura e escrita. Para a construção desse processo, a concepção de ensino da leitura também precisa ser repensada. Segundo Freire (1996, p. 30):

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Paulo Freire fala sobre a leitura de mundo, que precede a leitura da escrita. A subjetividade do indivíduo, suas experiências e percepções são anteriores ao texto², estão presentes no ato de leitura e interferem na construção do sentido da escrita, assim como são modificadas pela experiência leitora, que similarmente é dialógica. Freire (1967, p. 108) propõe:

[...] o aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem [e a mulher], afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação.

A educação empodera, e empoderar é potencializar dignidade, liberdade e direito de escolha. Educação é, conforme Palmer (1999 *apud* hooks 2019, p. 205), “sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo”. Há muito que se possa falar sobre a *Educação Democrática*, defendida por hooks, ou sobre a *Pedagogia da Autonomia*, assumida por Freire. Um ponto comum a esses pensamentos, e com os quais compartilhamos, é o pressuposto de que aprender a

² Por enquanto, não diferenciaremos *texto* e *discurso*, embora a teoria que nos servirá de base mais adiante o faça.

ler é uma das habilidades primordiais na construção da autonomia do sujeito. Ser um leitor proficiente é conseguir interagir com diferentes situações de comunicação e letramentos³ diversos, compreendendo e interpretando produções discursivas escritas de modo autossuficiente. E essa é indubitavelmente uma das tarefas substanciais e mais complexas do ensino básico.

Contrapondo-se a essa necessidade de ensino, pouco se estuda ainda sobre os elementos inescusáveis para qualificar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos textos, assim como pouco se preparam os novos professores para promover essa aprendizagem em sala de aula.

Vanda Maria Trombetta (2012, p. 163) trata da importância do trabalho com a leitura na escola e do descaso na formação de educadores em *Leitura: aspectos metacognitivos na formação inicial e continuada de professores*, da seguinte maneira:

É possível que a prática de leitura na escola fracasse justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto, quando não é pretexto para ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente com a decodificação de conteúdos a serem avaliados, tornando, assim, o processo artificial e particularizado, pouco contribuindo no sentido de explicar os usos e [as] funções da escrita, ou ainda, a escola, por compreensões equivocadas de teorias, entrega a compreensão do texto somente para o aluno, em que o leitor aparece como única fonte de sentidos.

Trombetta (2012) ressalta que a falta de uma prática de leitura adequada em sala de aula é reflexo da forma como as licenciaturas encaram suas formações. Embora os cursos busquem formar educadores em diferentes disciplinas, não há uma formação voltada para o ensino da leitura.

Neires Maria Soldatelli Paviani (2012), em seu livro *Estudos da Linguagem na Educação*, problematiza as dificuldades encontradas por alunos, no desempenho da leitura e da produção escrita, e pelos professores, ao proporem estratégias de ensino adequadas à promoção do desenvolvimento dessas habilidades. A pesquisadora também aborda a necessidade da preparação de professores alfabetizadores. Esses profissionais não se limitariam às séries iniciais, nem às habilidades de decodificação linguística, mas trabalhariam as práticas sociais de leitura e escrita, abrangendo os diversos letramentos.

³ Letramento, como definido por Magda Soares (2016), refere-se ao saber-fazer uso da língua em diferentes práticas sociais, com vários suportes e para distintas situações de interlocução.

Isso quer dizer que a alfabetização exige o domínio do sistema de escrita com todas as consequências dele provenientes, isto é, dos conhecimentos gramaticais, das posturas corporais para escrever, dos modos de ler, do uso de instrumentos (lápiz, computador etc.) e, ainda, dos códigos e tecnologias próprios da escrita. O letramento consiste na prática da escrita e da leitura, tendo presentes objetivos específicos, domínio de gêneros textuais, conhecimento das operações cognitivas como distinguir, definir, classificar e saber relacionar as leituras e a escrita com a vida, a época e o mundo (Paviani, 2012, p. 48).

Os diversos letramentos incluem o digital e o multissemiótico, já propostos na BNCC. Em um mundo interconectado, ler demanda interagir com diferentes linguagens e recursos tecnológicos, o que torna mais complexa e abrangente a aprendizagem da leitura. Além disso, como diz Maria Cristina Castilho Costa (2009, p. 84), “a educação tem tido, em relação à compreensão das imagens visuais, uma atitude ingênua, como se aquilo que se vê fosse dotado de transparência em relação ao que significa e à forma como repercute em nossa mente”. Ou seja, a noção de uma facilidade de interpretar signos visuais tem afastado os estudos sobre como essa leitura acontece e pode ser aprimorada com a intervenção de um ensino devidamente qualificado. Agora, na era da informação, com múltiplas linguagens interagindo mais do que nunca em nossa sociedade, não se pode ignorar a necessidade de um letramento também para esse tipo de interação.

Por entender a importância da leitura na educação e na vida dos educandos, voltamos nossas pesquisas para uma maior qualificação dos processos de ensino que buscam o aprendizado da leitura e, mais especificamente, da compreensão leitora, trabalhando com o estudo da compreensão do texto multimodal das histórias em quadrinhos.

2 A leitura, o texto de hqs e a semântica argumentativa

No estudo *A constituição do sentido do discurso em histórias em quadrinhos a partir da Teoria da Polifonia* (Perotoni, 2022), buscou-se descobrir como era constituído o sentido de tiras⁴ a partir da análise polifônica. A pesquisa aliou a semântica argumentativa, por seu valor didático, ao estudo do sentido das HQs, pensando primeiramente na análise de textos em que a linguagem visual fosse apenas ilustrativa. Porém, entre os resultados, ficou claro que a linguagem visual está

⁴ Tiras ou tirinhas são um subgênero das HQs feito em poucos quadros, normalmente de cunho humorístico.

sempre interferindo no significado do texto em algum grau e não pode ser ignorada no estudo da construção do sentido.

Esses dados nos fizeram ampliar a pesquisa atual e pensar na construção de um modelo que unisse diferentes linguagens para análise semântico-argumentativa do discurso⁵ das HQs, trabalho em andamento no Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (RS).

A leitura de histórias em quadrinhos é trabalhada na educação básica com foco nas habilidades de compreensão leitora⁶ analítica e sintética. Os movimentos cognitivos de análise e síntese da leitura são contínuos e fundamentais para a compreensão efetiva do discurso. Um leitor proficiente analisa e sintetiza informações e relações intradiscursivas de forma quase simultânea, mas, quando da aprendizagem, do desenvolvimento dessas habilidades, análise e síntese são objeto de exercícios distintos de relação de elementos do discurso escrito e de entendimento de “blocos” de sentido. As compreensões analítica e sintética podem ser adequadamente investigadas por meio da Teoria da Polifonia (TP) e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), ambas componentes da chamada Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot e colaboradores, respectivamente, como propõe Azevedo (2020). Além disso, compreensão leitora analítica e sintética, igualmente consoante Azevedo (2016) podem ter seu desenvolvimento potencializado mediante a transformação didática⁷ da Semântica Argumentativa para o ensino de leitura.

A busca pela estrutura que explicasse a construção de significado nas frases de uma dada língua de forma imanente fez com que a Teoria da Argumentação na Língua desenvolvesse conceitos bastante significativos para o estudo do sentido em enunciados, e, com os complementos de Azevedo (2006), também em discursos.

A Teoria Polifônica do Sentido contesta a unicidade do sujeito no discurso, já, a Teoria dos Blocos Semânticos analisa os enunciados como manifestações de dois segmentos de sentido inter-relacionados por conectores.

⁵ Para a TAL, *frase* e *texto* corresponde à entidade abstrata enquanto *enunciado* e *discurso* é a manifestação concreta da língua em uso.

⁶ Segundo Azevedo (2019), a leitura pode ser dividida em 3 etapas ordenadas hierarquicamente: uma decodificação do código escrito; a compreensão das relações entre elementos do discurso e sua formação de sentido e, por último, a interpretação, relacionando os elementos do texto e suas condições de produção e recepção.

⁷ Conceito elaborado por Azevedo (2016), a partir do conceito de transposição didática de Yves Chevallard (1991). Para a autora, no ensino de línguas, não é a adaptação de conceitos do saber científico que precisa ser feita para que sejam ensinados, mas a transformação didática de teorias linguísticas em instrumentos de mediação eficazes para a promoção do desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos aprendizes de língua.

As duas teorias são bem-vindas à área da semântica e podem ser aplicadas de forma integrada para o ensino e a aprendizagem de compreensão leitora, como afirma Azevedo (2016). A polifonia linguística permite uma análise robusta das asserções possíveis de um enunciado, enquanto os blocos semânticos são observados a partir paráfrases e síntese das informações do enunciado, resultando na essência do sentido produzido, ou na significação inerente ao sistema linguístico e origem do sentido atualizado nos enunciados/discursos de uma determinada língua.

2.1 A polifonia linguística

A Teoria da Polifonia Linguística defende que não há unicidade entre os sujeitos autor, locutor e enunciadador. Ou seja, quem escreve, quem pronuncia, quem assume a fala, enfim quem diz algo não é sempre o mesmo ente discursivo.

Por exemplo, em uma placa posta numa muda de árvore de um parque ou escola está escrito “Não me maltrate.” Nessa situação podemos deduzir que:

Alguém escreveu esse enunciado da placa (*autor empírico*).

O ser que está “dizendo” que não quer ser maltratado é a árvore (*locutor*).

Já, a frase dita, “não me maltrate”, permite uma pressuposição, ou seja, há outro enunciado sendo dito ali, pois o pedido para não maltratar a árvore pressupõe que a tenham maltratado antes ou que essa prática seja comum naquela área. A existência desses diferentes pontos de vista marca o que a Teoria vai chamar de *enunciador*.

O autor empírico, como sujeito do mundo extradiscursivo, não interessa à teoria, mas as categorias de locutor e enunciadador são pertinentes para análise do sentido do enunciado, pois o locutor pode pôr vários enunciadores na sua fala, mas assume apenas um deles; alguns pontos de vista são negados, outros, aceitos, e essa relação estabelecida entre locutor e os enunciadores que põe em cena no enunciado/discurso é que vai deixar claro o sentido do que é dito, mas também o sentido do que não é dito, mas está pressuposto.

Por exemplo, ao dizer, como locutor: *Meu aluno parou de frequentar a escola*, são atualizados também os seguintes enunciadores:

E₁: Eu tenho um aluno (sou professora)

E₂: Meu aluno frequentava a escola

E₃: Meu aluno não frequenta mais a escola

E₄: Meu aluno continua frequentando a escola

Nesse enunciado, o locutor *aceito* os pontos de vista dos enunciadores E₁ e E₂, *recusa* E₄ e *assume* efetivamente E₃. Assim, o sentido de *meu aluno parou de frequentar a escola* está inscrito na relação entre os quatro enunciadores que o locutor do enunciado mobilizou e compreendê-lo de fato exige que o usuário proficiente da língua em questão consiga identificar esses quatro enunciadores e a posição do locutor em relação a cada um deles.

Em produções mais complexas, identificar os enunciadores pressupostos e como o locutor se comporta em relação a cada um deles é igualmente ou mais imprescindível ainda para a construção do sentido dos discursos a que o usuário é exposto ao longo de sua vida. Para o docente, observar essas relações permite elaborar atividades didáticas mais pontuais para a potencialização do desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora analítica do aprendiz.

2.2 Os blocos semânticos

A Teoria dos Blocos Semânticos é um exercício de síntese. Se, na polifonia, decomposmos um enunciado em diferentes pontos de vista, na TBS nós reduzimos as ideias de um enunciado em dois conceitos relacionados por um conector. Com seus primórdios pensados dentro das teorias de lógica, os blocos semânticos são representados pela relação com um conector do tipo normativo ou transgressivo: *Se X portanto Y* ou *X no entanto Y*. Pela TAL, Ducrot afirma que o sentido se manifesta por relações de argumentação entre partes de um enunciado.

Se digo *estudou muito, mas não aprovou* coloco dois conceitos em relação: a ideia de estudar e de aprovação. Essa relação é expressa por: *estudo PORTANTO aprovação*.

Ou seja, na língua é previsto que a ideia (significação) de estudo - aprovação estejam ligadas. Porém o exemplo de enunciado demonstra uma negação:

estudo **PORTANTO** neg-aprovação

É nessa negativa que se percebe o sentido do enunciado: esperava-se que com muito estudo fosse aprovado, porém não aconteceu.

Os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua – TAL, elaborada por Ducrot e Colaboradores, como a noção de polifonia no discurso e as concepções de

análises polifônica e de bloco semântico são relacionados e expandidos posteriormente pelo Modelo de Análise Semântica do Discurso – MDSAD de Azevedo (2006). A autora alia as duas teorias e elabora o conceito de subencadeamento e encadeamento argumentativo global, o que permite a descrição do sentido de discursos não apenas enunciados. A partir do MDSAD analisamos discursos como histórias em quadrinhos olhando o que é assumido e negado pela análise polifônica e observando cada encadeamento das partes compondo um todo (subencadeamento). O encadeamento argumentativo global representa o principal ponto de sentido do discurso analisado, uma grande síntese do próprio texto. Sua aplicação pode ser visualizada no exemplo mais adiante.

2.3 A análise visual

Textos multimodais são reconhecidos pelo uso de diferentes linguagens na sua construção. Som, cores, imagens e gestualidade são exemplos das múltiplas semioses que podem compor um texto em diferentes mídias e suportes, como o cinema e a internet. Para analisar um texto com múltiplas linguagens é necessário compreender como esses diferentes modos/semioses se organizam e se relacionam para produzir sentido.

A linguagem gráfica das histórias em quadrinhos teve sua estrutura explicitada por Will Eisner em “Quadrinhos e Arte Sequencial” (1995). Na obra o autor expõe como imagem, recorte de cena, cores e efeitos gráficos de balões de fala são criados com propósitos específicos na construção da história.

Scott McCloud, em “Desvendando os Quadrinhos” (2005) detalha diferentes aspectos da construção de histórias em quadrinhos, definidas por ele como “Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. (McCloud, 2005, p. 9). Essa definição não delimita um tamanho (uma *Graphic Novel* ou uma tirinha são equivalentes), mas o propósito e o meio, que se manifestam por sequências de imagens e outras linguagens, tendo como objetivo narrar⁸.

Eisner e McCloud trabalham com diretrizes para a criação de quadrinhos e como distintos elementos alteram o sentido ou conduzem o olhar do leitor pela história, uma vez que grande parte dos elementos narrativos estarão direta ou indiretamente

⁸ Conforme o autor, esse é o caso particular das histórias em quadrinhos; charges e memes distanciam-se desse propósito.

relacionados à imagem. Tal afirmação pode ser entendida, conforme postulado por Perotoni (2022, p. 36): “Enfoque, enquadramento, sarjeta⁹, direção da leitura, progressão temporal e espacial, luz e sombra, detalhamento, corte e espaço negativo são elementos condutores, influenciadores e direcionadores da leitura imagética.” ou seja, há uma orientação de sentido do discurso feita pela imagem.

O quadrinho captura um instante no tempo e no espaço e, juntamente com a imagem icônica e verbal, utiliza enquadramento, ângulo, plano aberto ou fechado, figuras cinéticas, onomatopeias e metáforas visuais para compor a cena. Diferentemente de um retrato fiel da realidade, essa composição é totalmente manipulada e sintética, utilizando-se do clichê e selecionando o que deve ser mostrado ao leitor e de que forma e o que deve ser oculto e revelado no próximo quadro.

A elaboração das HQs é um processo de síntese contínua, organizando qual imagem, fala, estrutura e ângulo são essenciais para transmitir uma informação em um único quadro. Assim, exige-se muito mais do leitor para completar as lacunas e estabelecer os elementos elípticos da narrativa, do que no discurso puramente verbal. Não por acaso, as tirinhas são bastante usadas em avaliações e livros didáticos de diversas disciplinas. Elas são a forma mais enxuta de contar uma história ou fato, em três quadros (em sua maioria) a cena narrativa se estabelece visualmente, personagens dialogam sobre um *plot*, e o desfecho já se apresenta no terceiro quadro.

Na Figura 1, temos um exemplo dessa síntese: o personagem John (o homem) pergunta se pode ganhar um pedaço da rosquinha, ao que Garfield (o gato) diz *não* e faz o movimento de afastar o *donuts* de perto de John. A abertura de plano do quadro final mostra o término inusitado: ao desviar a comida de John por não querer dividi-la com ele, Garfield acaba colocando-a inteira na boca de Odie (o cão).

⁹ Sarjeta é o conceito utilizado na arte sequencial para se referir aos espaços em branco entre os quadros. A sarjeta é um mecanismo importante na produção visual das HQs, pois ajuda a dar ritmo à narrativa, direciona o olhar do leitor e é o espaço em que ele complementa a leitura da imagem. Nesse sentido, a parada que o leitor faz ao ir de um quadro a outro é o momento de análise e síntese das informações contidas no quadro anterior em relação ao próximo.

Figura 1 – Exemplo de Tirinha¹⁰

Fonte: Davis (2006).

3 Exemplo de aplicação

A pesquisa segue a condução feita por Ducrot, que buscava observar que a construção do sentido presente no discurso já estava prevista na significação do sistema linguístico, apoiando-se no método hipotético-dedutivo. O modelo de análise semântica do texto multimodal ainda está em construção, mas baseia-se na possibilidade de elementos visuais possibilitarem a exposição de novos enunciadores.

Utiliza-se a estrutura de descrição semântica proposta por Ducrot nas Teorias da Polifonia e dos Blocos Semânticos aliados ao aporte desenvolvido por Azevedo (2006) que com seu MDSAD permite a análise de discursos (e não apenas enunciados). O modelo de análise semântica argumentativa do discurso é aplicado nas HQs, utilizando aspectos da narrativa gráfica, condutores do olhar do leitor, como guias para criação de novos enunciadores polifônicos, que permitem novos sub-encadeamentos argumentativos e o encontro de encadeamento argumentativo global (bloco semântico síntese do discurso) que só existe na relação de sentido construída entre texto visual e verbal.

Buscando a exemplificação de como a semântica argumentativa pode auxiliar e ensino da compreensão leitora, elaboramos a análise semântica e posterior construção de questões baseada no quadrinho abaixo.

¹⁰Tradução nossa: — Posso pegar metade dessa rosquinha, Garfield?

Figura 2¹¹ – Tirinha para Exercícios de Compreensão



Fonte: Quino (2003).

Nessa série de quadrinhos da Mafalda (menina), a personagem título segue questionando diferentes pessoas sobre a bondade. No quadrinho acima, questiona um policial sobre ele ser bom. Abaixo, segue a descrição semântica a partir da Teoria Polifônica e a Teoria dos Blocos Semânticos, observando apenas o linguístico (verbal):

Enunciadores

E₁: *Você é bom, sr. policial?*

E₂: *Você é mau, sr. policial?*

E₃: *Nós, policiais, somos todos bons*

E₄: *Não existe policial ruim.*

Pelos enunciadores atualizados no discurso, podemos ver que o locutor *aceita* E₁ e E₂, *nega*: E₄ e *assume*: E₃.

Bloco semântico: Policial *donc* bondade

Subencadeamento: policial - bondade

Enunciadores

E₄: *Começo a compreender como funciona a bondade em T₁*¹²

E₅: *Não compreendo como funciona a bondade em T₀*

E₆: *A bondade tem um funcionamento*

¹¹ Tradução nossa:

- *Você é bom, sr. policial?*

- *Nós, policiais, somos todos bons.*

- *Começo a compreender como funciona a bondade.*

¹² T₁ e T₀ são indicadores da relação temporal entre os enunciadores.

Pelos enunciadores atualizados no discurso, podemos ver que o locutor *aceita* E₅ e E₆ e *assume*: E₄

Bloco semântico: Bondade *donc* funcionamento

Subencadeamento: bondade-funcionamento

Entretanto, só a partir da análise do verbal do texto, não temos compreensão total de sentido, pois parte dele depende da descrição visual. Partindo para análise visual, observamos o plano de cena no diálogo, o plano fechado com ênfase na personagem observando o coldre da arma e a expressão facial da personagem se afastando, demonstrando desapontamento ao expressar seu raciocínio.

A partir dessa análise, além dos enunciadores

E₅: Começo a compreender como funciona a bondade em T₁

E₆: Não compreendia como funcionava a bondade em T₀

E₇: A bondade tem um funcionamento

Aceita: E₅ e E₆ Assume: E₄

O desenho explicita mais dois pontos de vista:

E₈: Todos os policiais usam armas

E₉: A bondade funciona com armas (coerção)

A análise desses pontos de vista pode levar à construção dos blocos de sentido: *policia donc arma* e *arma donc bondade*, resultando num subencadeamento argumentativo arma-bondade, ou seja, ao final, Mafalda percebe a relação entre a coerção e o *ser bom*.

A aplicação ao ensino da leitura, desse exemplo, é feita a partir de transformação didática da análise semântico-argumentativa para a formulação de questões que orientem a compreensão leitora do discente.

Ao invés de ir diretamente para questões resumitivas como: “*Explique o humor da tirinha.*” ou “*Qual o sentido da tirinha?*” iniciáramos uma sequência de questões que direcionariam a compreensão do leitor para as relações entre os elementos verbais e não verbais, com o fim de construir o sentido do discurso por meio do seguinte processo:

- O que a menina queria saber no início da tira?
- Qual a resposta do policial?

- O que Mafalda percebe ser comum a todos os policiais?
- Que relação a menina faz entre o que todos os policiais “têm” e todos os policiais “são”?

À guisa de conclusão

A leitura e a alfabetização são extremamente importantes para Freire justamente por permitem ao sujeito o desenvolvimento da autonomia e da crítica. Ter as portas abertas para o mundo da interlocução escrita é indispensável para a interação e o exercício da cidadania em sociedade.

Isabel Solé (1998, p. 32) sentencia “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Com tantos motivos pedagógicos, críticos e sociais para que a leitura seja tão cara à educação, fica visível a premência de levar suas pautas para o desenvolvimento do currículo das licenciaturas. Ler torna o sujeito mais autônomo, mas isso só acontece quando o ensino da leitura busca o desenvolvimento de habilidades necessárias à decodificação, compreensão e interpretação dos discursos escritos.

A Semântica Argumentativa se mostra um recurso teórico-metodológico notável para decompor e recompor o sentido mediante a análise de enunciadores e a síntese de blocos de relação de sentido. Já, a análise gráfica visual possibilita recombinar imagem e signos linguísticos em novas proposições que constituem o sentido de um discurso multimodal.

Não há dúvidas de como essas teorias podem contribuir na construção de material didático mais adequado ao aprendizado da compreensão leitora analítica e sintética de discursos verbo-visuais.

A dúvida que fica é o quanto as instituições formadoras de professores estão dispostas a investir para colocar as práticas de leitura como um carro chefe de suas licenciaturas e organizar um currículo que permita o aprofundamento teórico-metodológico para o graduando, a fim de que seja, primeiro, um usuário proficiente de sua língua materna e de línguas estrangeiras que possa ministrar, e, segundo, que tenha domínio dos processos e das transformações didáticas que podem auxiliar na elaboração de material adequado os suprimento das dificuldades de leitura de seus estudantes.

Referências

- AZEVEDO, Tânia Maris de. Aprendizagem da compreensão leitora: uma proposta de transposição didática da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 20 set. 2020.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, v. 51, p. 73-81, 2016a.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul: Educus, 2006.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p.81-98.
- DAVIS, Jim. **Garfield está de dieta**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz na Terra, 1996.
- hooks, bell. Educação Democrática *in*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p.199-207.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.
- PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 8. ed. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: Educus, 2012.
- PEROTONI, Fabiana. **A constituição do sentido do discurso em histórias em quadrinhos a partir da Teoria da Polifonia**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositório.ucs.br>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- QUINO, Joaquín Lavado. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TROMBETTA, Vanda Mari. Compreensão leitora: aspectos metacognitivos na formação inicial e continuada de professores. *In*: NICOLAY, Deniz Alcione; VOLTOLINI, Caroline Heinig; CORÁ, Élsio José (org.). **Educação básica e práticas pedagógicas**: licenciaturas em debate. Passo Fundo: UPF, 2012. p. 163-171.