



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS:
investigação sobre a habilidade interpretativa de alunos do Ensino Médio em
uma escola pública do interior do Maranhão**

São Luís
2025

LEANDRO DE ASSIS NASCIMENTO DOS SANTOS

**MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS:
investigação sobre a habilidade interpretativa de alunos do Ensino Médio em
uma escola pública do interior do Maranhão**

Texto apresentado para defesa de dissertação de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Estudos de linguagem e práticas discursivas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Leandro de Assis Nascimento dos.

MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS :
investigação sobre a habilidade interpretativa de alunos
do Ensino Médio em uma escola pública do interior do
Maranhão / Leandro de Assis Nascimento dos Santos. - 2025.
103 f.

Orientador(a): Ana Lúcia Rocha Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis,
Maranhão, 2025.

1. Multiletramentos. 2. Multimodalidade. 3. Gêneros
Discursivos. 4. Charges. I. Silva, Ana Lúcia Rocha. II.
Título.

LEANDRO DE ASSIS NASCIMENTO DOS SANTOS

**MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS:
investigação sobre a habilidade interpretativa de alunos do Ensino Médio em
uma escola pública do interior do Maranhão**

Texto apresentado para defesa de dissertação de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Estudos de linguagem e práticas discursivas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Monica da Silva Cruz
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Katia Cilene Ferreira Franca
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Bacabal

Dedico este trabalho a toda a minha família – pai, mãe, irmãos, esposa e filhas – pela confiança e apoio em minha jornada acadêmica. Também dedico aos meus professores, amigos e colegas de trabalho que sempre me incentivaram a trilhar o caminho da pesquisa científica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço sempre ao meu Deus, pelo dom da vida, por me abençoar em meus projetos, guiando-me pelo caminho da honestidade e fortalecendo-me nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus pais que, apesar de não terem conseguido concluir os estudos na juventude, sempre me incentivaram a trilhar o caminho do conhecimento e do trabalho, com humildade e dedicação.

À minha amada esposa e principal incentivadora, Rayonária Mendes de Lima, por cuidar de nossas lindas filhas e compreender minha ausência em casa, permitindo-me o tempo necessário para concluir este trabalho.

Aos meus mestres e professores, nas pessoas de Claudemir Sousa, Gercivaldo Peixoto e Maurílio Cardoso, que contribuíram substancialmente para minha formação durante o período acadêmico e se dispuseram a me apoiar no mundo da pesquisa.

Ao admirável professor Renato Gomes dos Santos, por me apresentar um novo olhar sobre o universo acadêmico, motivando-me a ir além, a buscar excelência profissional e a me dedicar à pesquisa.

A todos os meus colegas de turma, pelo suporte e pelas palavras de carinho, especialmente aos amigos Valmir Garrido, Paulo Vitor e Tatiane Marques, companheiros de toda a minha trajetória acadêmica e da vida.

Ao Júlio César e ao João Marcos, pelas conversas reflexivas sobre o meu trabalho e pelas diversas impressões que possibilitaram a realização das correções.

À minha orientadora, Ana Lúcia Rocha Silva, por jamais me desamparar e escolher continuar me orientando, contribuindo decisivamente para a concretização deste tão sonhado objetivo.

De maneira muito especial, ao meu amigo de curso, Waldérick de Oliveira, se não fosse pelo seu apoio e direcionamento, eu não teria conseguido concluir esta jornada.

Às professoras Graça Faria e Mônica Cruz, participantes da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições durante a avaliação do meu trabalho. E, finalmente, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

“A educação é a arma mais poderosa para transformar o mundo”.

Nelson Mandela

RESUMO

Esta pesquisa investiga como alunos do ensino médio de uma escola pública do interior do Maranhão desenvolvem habilidades de leitura e interpretação de gêneros discursivos multimodais, especialmente charges, sob o viés dos multiletramentos; e como objetivos específicos: a) refletir como o trabalho com os gêneros multimodais pode contribuir com a habilidade de ler e interpretar dos alunos; b) verificar se os alunos da etapa final do ensino médio adquiriram os conhecimentos esperados no tocante à análise de gêneros multimodais; e c) analisar a relação entre os elementos multimodais das charges e a habilidade dos alunos em interpretar criticamente esses textos. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos bakhtinianos sobre gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, 2014), além dos conceitos de multiletramentos propostos pelo New London Group (1996) e Rojo (2012). A metodologia adotou uma abordagem quanti-qualitativa e de campo, com aplicação de questionários diagnósticos e análise de conteúdo, conforme orientações de Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2017). O *locus* da pesquisa foi o Centro Educacional Alto do Saber – CEAS, em Santa Esperança, MA (nomes fictícios). As análises evidenciam que, em certa medida, os alunos conseguem, sim, se engajar em práticas de letramento crítico a partir da análise multimodal, visto que uma parcela significativa dos estudantes compreendeu a construção de significados das charges a partir do reconhecimento da relação entre elementos verbais e visuais, indicando avanços na compreensão dos princípios da multimodalidade.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Gêneros Discursivos. Charges.

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo los estudiantes de educación secundaria de una escuela pública del interior del estado de Maranhão desarrollan habilidades de lectura e interpretación de géneros discursivos multimodales, especialmente las *charges*, desde la perspectiva de los multialfabetismos. Como objetivos específicos se proponen: a) reflexionar sobre cómo el trabajo con géneros multimodales puede contribuir al desarrollo de la habilidad de lectura e interpretación de los estudiantes; b) verificar si los alumnos en la etapa final de la enseñanza media adquirieron los conocimientos esperados en lo que se refiere al análisis de géneros multimodales; y c) analizar la relación entre los elementos multimodales de las *charges* y la capacidad de los estudiantes para interpretar críticamente estos textos. El marco teórico se fundamenta en los estudios bakhtinianos sobre géneros discursivos (Bakhtin, 2003, 2014), además de los conceptos de multialfabetismos propuestos por el New London Group (1996) y Rojo (2012). La metodología adoptó un enfoque cuantitativo-cualitativo y de campo, con aplicación de cuestionarios diagnósticos y análisis de contenido, conforme a las orientaciones de Gil (2002) y Lakatos y Marconi (2017). El lugar de realización del estudio fue el Centro Educacional Alto do Saber – CEAS, en Santa Esperança, MA (nombres ficticios). Los análisis evidencian que, en cierta medida, los estudiantes logran, efectivamente, involucrarse en prácticas de alfabetización crítica a partir del análisis multimodal, dado que una parte significativa de los alumnos comprendió la construcción de significados de las viñetas humorísticas a partir del reconocimiento de la relación entre los elementos verbales y visuales, lo que indica avances en la comprensión de los principios de la multimodalidad.

Palabras clave: Multialfabetismos. Multimodalidad. Géneros Discursivos. Caricaturas.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAS – Centro de Ensino Alto do Saber

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GNL – Grupo de Nova Londres

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP – Língua Portuguesa

QD – Questionário-diagnóstico

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Charge sobre as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024.	29
Figura 2 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos	33
Figura 3 - Dimensões dos gêneros do discurso.	34
Figura 4 -Times Square (1904).	48
Figura 5 - Times Square (2024)	48
Figura 6 - A composição dos Multiletramentos.....	51
Figura 7 - Mapa dos multiletramentos.	54
Figura 8 - Charge relacionada aos preços da gasolina - 01.	68
Figura 9 - Charge relacionada aos preços da gasolina – 02.....	68
Figura 10 - Charge relacionada à polarização política brasileira.	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - (Questionário-Diagnóstico) – Qual o assunto do texto.	71
Gráfico 2 - (Questionário-Diagnóstico) - As características extralinguísticas quem envolvem a charge.....	73
Gráfico 3 - (Questionário-Diagnóstico) – Gêneros textuais.....	75
Gráfico 4 - (Questionário-Diagnóstico) - Como se dá a relação de sentido entre os elementos verbais e não-verbais.....	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 5 - (Questionário-Diagnóstico) - Qual é a mensagem implícita no texto.....	82
Gráfico 6 - (Questionário-Diagnóstico) Sobre a opinião defendida nos textos.	85
Gráfico 7 - (Questionário-Diagnóstico) - Resposta pessoal sobre o posicionamento do autor do texto.	87
Gráfico 8 - (Questionário-Diagnóstico) Que personagens são representados pelo texto.....	89
Gráfico 9 - (Questionário-Diagnóstico) Sobre os efeitos causado pelos elementos..	91
Gráfico 10 - (Questionário-Diagnóstico) Resposta sobre a influência dos elementos verbais para a construção dos sentidos.	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles.....	21
Tabela 2 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa para o Ensino Médio.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	20
2.1 Considerações iniciais sobre os gêneros discursivos	20
2.2 Os gêneros discursivos na concepção bakhtiniana.....	23
3 RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS E A PERSPECTIVA MULTIMODAL	43
3.1 Da alfabetização aos multiletramentos	43
3.2 A pedagogia dos multiletramentos	52
3.3 O gênero discursivo multimodal charge	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
4.1 Tipo e abordagem de pesquisa utilizada.....	60
4.2 Definição dos participantes	63
4.3 Instrumentos de coletas de dados	64
4.4 Categorias de análise.....	65
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
5.1 Contextualização e compreensão do gênero discursivo	70
5.2 Relação de sentido entre elementos verbais e não-verbais.....	77
5.3 Perspectiva crítica-dialógica.....	84
5.4 Composição semiótica dos personagens	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO I – Perguntas do Questionário Diagnóstico aplicado aos alunos.....	102

1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa tem como ponto de partida a experiência deste pesquisador e professor de Língua Portuguesa (LP) na educação básica, atuando no ensino fundamental maior na rede privada, e no ensino médio na rede pública estadual.

A partir da prática em sala de aula, é possível evidenciar algumas dificuldades dos alunos relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Na área de linguagens, especificamente em LP, uma das habilidades mais esperadas e, possivelmente, uma das mais complexas, é ler e interpretar textos. Nesse sentido, ao discutir o ensino de LP nas escolas, mais estritamente, sobre o ensino de gêneros multimodais, não é difícil deparar-se com o baixo desempenho dos alunos na disciplina de LP, assim como a insatisfação em aprender a referida matéria, o que se deve a diversos fatores, dentre eles, a gramaticalização do texto.

Consequentemente, são formuladas, até de maneira involuntária, várias justificativas que possam explicar o porquê da maioria dos alunos não gostarem ou, simplesmente, não acharem benefícios no estudo dos gêneros textuais (leitura e interpretação), uma vez que eles são falantes proficientes, pelo fato de a Língua Portuguesa ser a língua nativa deles e o tempo todo formular e utilizar diversos gêneros textuais/discursivos em seu dia a dia.

É válido mencionar que as pesquisas acerca dos gêneros discursivos atrelados à Teoria dos Multiletramentos (TM) têm ganhado cada vez mais espaço nos campos da Linguística e da Educação, com um destaque especial para a multimodalidade.

Diante disso, a compreensão da linguagem, mediante suas diversas manifestações semióticas, torna-se um caminho importante para propiciar a formação leitora e o desenvolvimento crítico dos alunos. Nesse contexto, devido às características específicas do gênero, tais como os aspectos da dinamicidade e da criticidade, a charge surge como um gênero discursivo multimodal relevante para este trabalho.

Outro ponto que justifica esta pesquisa é o fato de abordar a importância do ensino de gêneros multimodais para promover a formação leitora em uma realidade do interior do Maranhão, no Centro Educacional Alto do Saber, em Santa Esperança,

MA,¹ com foco nas charges como instrumentos de leitura crítica na perspectiva dos multiletramentos.

Do ponto de vista da prática em sala de aula, é possível atestar que os alunos sentem uma certa dificuldade em interpretar textos que se utilizam de diferentes semioses em sua composição, o que acaba representando um obstáculo importante, principalmente se considerarmos o fato de que a habilidade de ler e interpretar é amplamente cobrada nos vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.

Diante disso, a importância desta pesquisa se justifica, principalmente, porque procura investigar o ensino de LP a partir do estudo de gêneros multimodais, dentro de um contexto em que os modelos educacionais exigem ressignificação e atualização, isto é, que devem contemplar não só as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas também a desconstrução de práticas pedagógicas que se configuram como excludentes. Isso implica entender, ainda, que se deve deixar de levar em consideração as transformações sociais, ou seja, as diferentes maneiras de interagir, de se comunicar.

O gênero discursivo charge, enquanto texto multimodal, combina elementos textuais e visuais a fim de construir sentido e, para isso, frequentemente exploram a crítica social e o humor. Devido a isso, as charges são capazes de dialogar com eventos sociais históricos e políticos, exigindo que o leitor, neste caso, o aluno, adote uma postura crítica diante dos textos com os quais tem contato.

Para que isso se efetive, isto é, o desenvolvimento da habilidade crítica de leitura e interpretação, a escola emerge como uma agenciadora dos letramentos, cabendo a ela, então, o papel de possibilitar aos alunos o contato com diferentes tipos de textos multimodais. Desse modo, entende-se que uma atividade letrada é uma prática social, sendo que os textos, provenientes dessa prática acabam por orientar uma ação pedagógica acerca da língua materna, isto é, a promoção de um contato real com textos que circulam socialmente.

Dito isso, assumindo o gênero charge como objeto de estudo, a partir desta investigação, buscamos identificar nos alunos as habilidades para relacionar os conteúdos dos textos ao seu devido contexto de circulação. Trata-se, portanto, de uma habilidade crucial para a ampliação da compreensão leitora e o desenvolvimento de

¹ Por motivos éticos, o nome real da escola e da cidade onde a pesquisa foi realizada foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes e da instituição envolvida.

sujeitos capazes de levantar um posicionamento crítico, que sejam capazes de interpretar as diversas faces presentes nos gêneros multimodais.

A multimodalidade é uma das propostas dos multiletramentos que está diretamente relacionada à manipulação de diferentes modos semióticos. Assim, o modo de se comunicar está em constante mudança, pois a ascensão da imagem na era digital tem tornado a leitura cada vez mais multimodal, ou seja, os textos produzidos não se limitam a uma estrutura verbal apenas, mas se utilizam de uma variedade de modos de construção textual, como imagens – sejam elas estáticas ou animadas –, som, vídeo, etc. Tais mudanças na sociedade requerem transformações também na escola, principalmente no que tange aos letramentos dos alunos.

A multimodalidade está vinculada à leitura do dia a dia, quando o indivíduo se depara com letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais, fotos, grafites, hipertextos, mangás, emoticons, emojis e outros elementos imagéticos e sonoros que evidenciam os diversos modos de apresentação da linguagem para a comunicação entre seus usuários. É nesse despertar de múltiplos conhecimentos e a necessidade de novas habilidades de leitura que os textos multimodais despontam como imprescindíveis no auxílio à compreensão leitora (Lima, 2016, p. 20).

Por esse viés, esperamos que os resultados desta pesquisa tenham potencial para beneficiar tanto a comunidade escolar envolvida no estudo como o ambiente acadêmico. Na perspectiva escolar, este trabalho busca fortalecer a competência leitura e interpretativa dos alunos, ao promover práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Já no contexto acadêmico, este trabalho contribui com a ampliação e a reflexão sobre o ensino de gêneros multimodais em contextos escolares diversificados, além de incentivar novas pesquisas voltadas para essa realidade.

Toda a exposição dessa problemática ratifica a importância de refletir sobre os motivos de grande parte dos discentes não desenvolverem, na educação básica, as habilidades e as competências necessárias na área de linguagem, principalmente no trato com a opinião e a informação atrelada a textos. Assim, são questões que norteiam esta pesquisa:

- Como os alunos do ensino médio de uma escola pública do interior do Maranhão interpretam e constroem sentidos a partir de gêneros discursivos multimodais, especialmente charges, sob a perspectiva dos multiletramentos?
- De que maneira os alunos mobilizam conhecimentos sobre linguagem verbal e visual para interpretar criticamente gêneros discursivos multimodais?

A partir desses questionamentos, elaboramos e delimitamos os objetivos de nossa pesquisa. O nosso objetivo geral é investigar como alunos do ensino médio de uma escola pública do interior do Maranhão desenvolvem habilidades de leitura e interpretação de gêneros discursivos multimodais, especialmente charges, sob o viés dos multiletramentos.

Quanto aos objetivos específicos: a) refletir como o trabalho com os gêneros multimodais pode contribuir com a habilidade de ler e interpretar dos alunos; b) verificar se os alunos da etapa final do ensino médio adquiriram os conhecimentos esperados no tocante à análise de gêneros multimodais; e c) analisar a relação entre os elementos multimodais das charges e a habilidade dos alunos em interpretar criticamente esses textos.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em seis capítulos, distribuídos da seguinte maneira: o segundo capítulo aborda a fundamentação teórica acerca dos gêneros discursivos, partindo de um panorama mais amplo até as especificidades da perspectiva bakhtiniana. Nessa seção, discute-se como o gênero discursivo se configura como formas de enunciados concretos, além de explorar os conceitos de dialogismo e a função social dos gêneros, destacando sua importância para o ensino de LP. Nessa abordagem teórica, destacam-se como autores principais Bakhtin (2003); Faraco (2017); Brait (2005); Fiorin (2018); e Marcuschi (2008).

No terceiro capítulo, também de natureza teórica, discute-se como se dá a relação entre os conceitos de multiletramentos e a perspectiva multimodal, evidenciando a necessidade de compilar diferentes modos semióticos no ensino de LP. As principais reflexões partem dos pressupostos do New London Group – GNL (1996) e das contribuições de Rojo (2012), explorando como os gêneros discursivos utilizam aspectos verbais e visuais para construir sentidos, especialmente as charges. Neste capítulo, ainda, busca-se dar ênfase à importância da preparação de alunos capazes de interpretar criticamente esses gêneros, considerando as exigências de uma sociedade globalizada.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico que orienta esta pesquisa, descrevendo desde a definição dos participantes, instrumento de coleta de dados, *locus* da pesquisa e categorias de análise. Adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa, a partir da aplicação de um questionário diagnóstico (QD) e análise de conteúdo. Classificamos este estudo com base em Gil (2002); Kauark, Manhães e Medeiros (2010); Lakatos e Marconi (2017).

No quinto capítulo, analisamos os dados coletados a partir do QD, baseando-se nas categorias de análise que foram estabelecidas. O conteúdo das respostas dos estudantes foi analisado com base no aporte teórico discutido nos capítulos anteriores, evidenciando as inter-relações entre os aspectos verbais e visuais, contexto de produção e a capacidade crítica dos alunos.

Por fim, no último capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa, realizando uma retomada das perguntas norteadoras, relacionando os aspectos positivos e negativos diagnosticados nas análises, além de destacar as contribuições teóricas deste estudo.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, primeiramente, são discutidas algumas ideias gerais sobre a noção dos gêneros discursivos e, depois, destacam-se alguns conceitos bakhtinianos que servem para dar suporte à teoria principal desta investigação, pois as contribuições teóricas que foram desenvolvidas por esse filósofo russo são essenciais para encabeçar as discussões sempre que se é remetido ao fenômeno da linguagem.

2.1 Considerações iniciais sobre os gêneros discursivos

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 147), “os estudos dos gêneros não são novos, mas está na moda”. Essa afirmativa refere-se ao fato de que as reflexões acerca dos gêneros hoje estão muito em voga, em diversas áreas do conhecimento, porém em perspectivas diferentes dos séculos passados, visto que esses estudos tiveram início, de fato, com Platão.

Dessa forma, conforme aponta Marcuschi (2008)

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura [...] (Marcuschi, 2008, p. 147).

No entanto, apesar de Platão ter sido o primeiro a se debruçar pela temática de maneira mais sistemática, é com Aristóteles que esses estudos ganham um rigor mais teórico, compreendendo-o, assim, dentro do campo da Poética e da Retórica. Em sua obra “Retórica”, o filósofo elenca três gêneros do discurso retórico, sendo eles os discursos: deliberativo, judiciário e epidítico (Marcuschi, 2008). Sob esse viés, Aristóteles faz uma relação com os seguintes aspectos: formas, funções e tempo, conforme podemos verificar no esquema abaixo, de acordo com Reboul (1998, p. 47) *apud* Marcuschi (2008, p. 148).

Tabela 1 - Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

OS TRÊS GÊNEROS DO DISCURSO SEGUNDO ARISTÓTELES					
Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

Fonte: Reboul (1998, p. 47) *apud* Marcuschi (2008, p. 148).

Nesse sentido, a noção de gênero se torna central para os estudos literários. No entanto, levando em consideração a dinamicidade da linguagem, a noção de gênero teve que ser ampliada. Para ser mais exato, essa necessidade surge a partir do momento em que a prosa começa a se constituir, exigindo, assim, novos parâmetros de análises.

Dessa forma, as atenções voltadas ao estudo dos gêneros ganham uma nova perspectiva, haja vista as constantes discussões a respeito do que seja gênero discursivo, que difere em muitos aspectos do que era entendido antes com a filosofia clássica. Afinal, os filósofos clássicos foram os primeiros a conceituar os gêneros, estabelecendo uma relação com os textos literários. Assim, a noção de gênero, ao longo do tempo, tem se desenvolvido de modo a dar conta de um campo de análise mais amplo, não se restringindo aos textos literários, mas contemplando, também, o discurso.

Todavia, juntamente com o avanço desse estudo há um problema terminológico que, em determinadas situações, dificulta a definição de um espaço teórico. Afinal, trata-se de gêneros textuais, discursivos ou, ainda, sob a ótica da teoria da complexidade, gêneros da linguagem?

É evidente que há uma relação mais que dicotômica entre as terminologias. Entretanto, conforme afirma Bezerra (2017), mais do que saber como a definição deve ser compreendida, é saber como ela não deve ser. O primeiro aspecto para entender isso, portanto, trata-se do cuidado para a não existência de dois objetos distintos. Isto é, gêneros discursivos e textuais como objetos do mundo exterior à linguagem. O que ocorre de fato são duas formas diferentes de ver o mesmo objeto.

De acordo com Bezerra (2017)

[...] o máximo que se pode afirmar, caso se adote a distinção de forma dicotômica, é que uns estudam ou analisam os gêneros como sendo discursivos e outro, como sendo textuais, mas em ambos os casos é o mesmo fenômeno que se estuda ou analisa (Bezerra, 2017, p.184).

O autor supracitado, ainda menciona um segundo elemento a ser observado, que está relacionado ao léxico da LP. Ou seja, o termo “gênero” tem um sentido polissêmico, uma vez que também pode ser relacionado a uma discussão de identidade social. A título de exemplo, essa possibilidade não existe na língua inglesa, já que é utilizado o termo *gender* para o gênero relacionado ao aspecto social e *genre* para o gênero discursivo ou textual (Bezerra, 2017).

Podemos citar, ainda, Oliveira e Paiva (2019) que propõe, sob o viés da Teoria da Complexidade, como um termo guarda-chuva, a fim de resolver a problemática terminológica – gêneros da linguagem². Entendendo que a linguagem é composta de várias semioses, e o texto, assim como outros elementos são parte de um todo.

Além disso, levando em consideração que há diferentes perspectivas para a abordagem dos gêneros – os quais têm ganhado cada vez mais espaço nos estudos linguísticos – causando essa flutuação terminológica, torna-se essencial que sejam destacadas algumas concepções, conforme Júnior (2008, p.22).

1. A perspectiva sócio-retórica, cujo maior representante é John Swales (1990), em cujos estudos o conceito de gênero se cerca de outros conceitos bastante significativos, tais como o de *propósito comunicativo* e o de *comunidade discursiva*. O primeiro é compreendido pelo autor como critério privilegiado de definição do gênero. O *propósito comunicativo* é o elemento que determina a estrutura esquemática do texto, seu conteúdo e seu estilo, sendo, portanto, a base do gênero. A *comunidade discursiva*, por sua vez, é compreendida como uma comunidade que tem convenções específicas e para a qual o discurso é parte constitutiva de seu comportamento social.

² Para melhor compreensão, recomendamos a leitura de: OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019.

2. A perspectiva da nova retórica, cujos principais representantes são Miller (1994) e Bazerman (1994). Nesta perspectiva, o gênero é definido como “ação social”.
3. A perspectiva da Escola de Sidney, que tem entre seus expoentes Hasan (1989) e Martin (1992), três signatários da teoria sistêmico funcional, na qual a noção de gênero textual vem acompanhada do conceito de “registro”, compreendido como situação imediata de realização do gênero.
4. A perspectiva sociointeracionista do chamado círculo de Bakhtin. Este círculo compunha-se de intelectuais russos, entre os quais se destacam Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1974. Tais pensadores ressaltam o caráter histórico dos gêneros, compreendendo-os como enunciados relativamente estáveis e como elementos estabilizadores da comunicação humana.
5. A perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) da Escola de Genebra, cujos maiores expoentes, Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), desenvolvem estudos centrados na relação entre gêneros textuais e ensino. Dentre as perspectivas mencionadas, a que interessará a esta investigação será a bakhtiniana, pois a característica histórica e a instabilidade dos gêneros são elementos basilares para compreensão dos gêneros multimodais.

2.2 Os gêneros discursivos na concepção bakhtiniana

É importante situar o leitor, desde o início deste capítulo, que não faz parte do objetivo deste trabalho aprofundar os conceitos filosóficos que serviram como ponto de partida para os pressupostos bakhtinianos a respeito da linguagem, tampouco adentrar a fundo em temas polêmicos como a questão da autoria ou os porquês que desencadearam essa polêmica, ou até que ponto é possível verificar se há enlances marxistas ou não. Contudo, é bastante válido que uma breve contextualização acerca das ideias do Círculo seja feita.

Bakhtin foi, sem dúvida alguma, um dos grandes pensadores do século XX, e, embora em sua época o filósofo não tenha galgado de uma carreira de grande destaque, marcada pelo exílio e enfermidade, sua intensa atividade de reflexão e produção intelectual fez com que seus escritos transpassassem o século, fazendo com que o seu pensamento perdurasse até os dias atuais, ocupando, assim, um lugar

de prestígio mais apropriado com inúmeras contribuições para diversos estudos. Dessa maneira, ratificando o que acaba de ser mencionado, Brait (2006, p. 9), pontua que “o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana”.

A maneira como Bakhtin analisa os fenômenos se configura a partir de sua escolha pelo pensamento tradicional filosófico de sua época, que, resumidamente, de uma corrente que via a realidade social sob uma perspectiva homogênea e estável, e de outra que a observava como heterogênea e dialógica, Bakhtin opta por esta última. Opção essa que irá influenciar diretamente sua forma de escrever.

Esse é um dos aspectos para justificar a complexidade do pensamento bakhtiniano, afinal, ao passo que sua obra é genial também não é tão simples de entender, pois seu pensamento foi desenvolvido de forma conceitual e progressivamente, não respeitando uma ordem didática que a deixasse organizada e aplicável para os estudos linguísticos e literários. Além disso, como já mencionado, ainda existe a polêmica da autoria, pois alguns textos foram publicados em nomes de terceiros ou postumamente.

De acordo com Fiorin (2018), os estudiosos da obra de bakhtiniana dividem-se em três posições: i) a que considera Bakhtin o autor de todos os livros que Ivanov afirmou que eram de sua autoria; ii) a que entende que só deve ser considerado como de Bakhtin os escritos que foram publicados com o seu nome ou encontrados em seus arquivos; por fim, iii) a que atribui os textos a um ou mais autores como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Bakhtin e Voloshinov, e *O Método Formal nos Estudos Literários* atribuídos a Bakhtin e Medvedev. A última posição é a que tende a dar uma solução consensual ao problema.

Diante disso, é necessário mencionar que, independentemente do problema da autoria e os outros mais, se deve reconhecer a grandeza da diversidade do pensamento do grupo que posteriormente seria conhecido como o Círculo de Bakhtin.

Conforme Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin era constituído por intelectuais da época que se reuniam como uma espécie de grupo de estudo, que teve uma duração aproximada de dez anos. Os integrantes eram estudiosos de diversas áreas do conhecimento, que tinham interesses intelectuais e pela atuação profissional. Essa formação dava ao Círculo uma característica multidisciplinar.

O Círculo era constituído, dentre vários outros estudiosos, pelo filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor Lev V. Pumpianski e os três estudiosos que mais interessam a este trabalho, Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pável N. Medvedev (Faraco, 2009).

Diante de vários temas estudados, o ponto comum entre esses últimos três estudiosos mencionados anteriormente era o interesse pela linguagem, sob uma perspectiva mais filosófica que propriamente científica. Evidencia-se, então, o nascimento de um pensamento bakhtiniano interacionista, assim, Fiorin (2018) aponta que

Há um Bakhtin interacionista. Afinal, ele tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. Entretanto, o outro é uma posição social, expressa num texto. As relações dialógicas de que ele se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações entre as posições sociais. Portanto, não se poderia considerar Bakhtin um teórico da análise da Conversação (Fiorin, 2018, p. 18-19).

Nesse sentido, Bakhtin iria de encontro às teorias da época que, de alguma maneira, desvinculavam os aspectos linguísticos do mundo real. Isto é, a contraposição do pensamento social em relação ao individual, e o universal ao singular. Assim, as ideias do Círculo caminham para uma direção que buscavam perceber esses fenômenos de modo correlacionado, não isolado, percebendo o enlace que há entre o eu e o outro. Dessa forma, são desenvolvidos três eixos básicos do pensamento bakhtiniano, a “unicidade do ser e do evento, relação eu/ outro; dimensão axiológica” (Fiorin, 2018, p.20).

A objeção de Bakhtin e o Círculo a essas ideias também podem ser evidenciadas pela crítica a duas correntes de pensamento dominantes, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Aquela se interessava no ato de fala individual, ou seja, trata-se de conceber a língua como um sistema pronto para ser utilizado pelos falantes, esta entendia a língua como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Nesta última, percebe-se que é posto de lado as interações linguísticas do sujeito falante.

A partir disso, fica claro, portanto, que as ideias de Bakhtin acerca do fenômeno da linguagem adquirem uma roupagem inovadora, principalmente para o contexto da época, haja vista que Bakhtin (2003) compreende o processo comunicativo de forma não estática, mas perceber o discurso e os sentidos dentro de um processo dinâmico de construção e reconstrução a partir da enunciação, buscando, ainda, entender como

se estabelece os sentidos em um discurso através desse processo, dentro de uma perspectiva dialógica. Todo esse conjunto propiciou, conforme Brait (2006, p. 9-10), “o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral”.

A língua em sua verdadeira substância, isto é, a língua viva, não se constitui a partir de um sistema de formas abstratas e acabadas, já definidas e prontas para o falante utilizá-las, ou mesmo se esbarra em uma concepção puramente verbal, mas sim, que toda essa relação é constituída a partir de um fenômeno social, unificado.

A língua existe potencialmente e se materializa, movimentando-se do campo abstrato, das formas possíveis, para o campo concreto, das formas de uso. É nesse espaço social que as mudanças ocorrem (Bakhtin, 2003). Em outras palavras, a língua é constituída no ambiente social, e sua função não é só falar com o mundo ou falar do mundo ou denominar o mundo. O propósito essencial do uso da língua é ligar o usuário ao mundo.

Partindo da óptica da interação verbal (Bakhtin, 2014), compreende-se que o espaço de relacionamento social no qual o sujeito está situado é um campo de promoção e desenvolvimento da linguagem, que através de seus diversos contextos comunicativos vão exigindo cada vez mais a utilização de competências linguísticas do indivíduo.

Conforme Bakhtin (2014)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2014, p. 125).

Desse ponto de vista, a linguagem é colocada de forma em que o usuário da língua não apenas traduz ou decodifica a mensagem, ou exterioriza um pensamento, e sim, realiza ações e pode atuar sobre um interlocutor. Essa perspectiva sobre a linguagem vê a língua como um processo de interação social, não se limitando à uma condição monológica ou meramente comunicativa, mas adotando uma característica dialógica, dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico (Bakhtin, 2014).

Faraco (2009) menciona que algumas vezes o termo ideológico é expresso como equivalente a axiológico. Por isso é importante esclarecer que, para os pressupostos bakhtinianos, os sentidos dos enunciados, ou seja, sua significação, é sempre atravessado por uma atitude valorativa, e, portanto, qualquer enunciado é sempre ideológico, para o Círculo não existe enunciado não-ideológico, haja vista que também não há enunciado neutro.

É visível que a concepção dialógica da linguagem certamente é o princípio unificador de todo o pensamento bakhtiniano. É a noção que sustenta não só as ideias acerca da linguagem, mas também perpassa a antropologia filosófica de Bakhtin.

Assim, Fiorin (2018) afirma que

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados independentemente de sua dimensão, são dialógicos (Fiorin, 2018, p.22).

Isso implica dizer que a dialogização extrapola os limites composicionais, não está situada estaticamente em um espaço específico, pois se assim fosse, estaríamos assumindo que as unidades da língua são dialógicas, quando na verdade os enunciados é que são.

Em outras palavras, se até certo ponto afirmamos que essas unidades são dialógicas, ao mesmo passo estaríamos afunilando a propriedade dialógica da língua, resumindo-a, restringindo-a à interlocução face a face, que, nas palavras de Fanti, Paula & Ponzio (2022, p. 397) “os múltiplos diálogos estabelecidos são da natureza do discurso, o que significa diferentes e tensas relações de sentido com a palavra do outro [...] o diálogo face a face é, então, uma das possibilidades [...] de expressão material enunciativa”.

Por outro lado, uma vez que se percebe que os enunciados é que são de fato dialógicos logo se verifica que essa relação é constituída por discursos que se atravessam, pois para se construir um discurso é necessário levar em consideração o discurso de outrem.

Nesse sentido, para Bakhtin (2003), o enunciado concreto é a real unidade da comunicação discursiva, em que há um processo de interação entre os sujeitos que participam do ato comunicativo. Entende-se por isso que, quem recebe a mensagem não é simplesmente um receptor em uma condição passiva, e sim detentor de uma

atitude responsiva, pois, no momento da interação, ele pode atuar de forma ativa, respondendo, completando, direcionando, etc., conforme Bakhtin (2003):

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 2003, p. 290).

Além disso, o enunciado é único e nunca pode ser repetido, somente citado, porque são advindos de discursos proferidos no momento da interação verbal. É importante, ainda, mencionar que o enunciado é caracterizado pela responsividade, ou seja, o sujeito toma por base enunciados utilizados em outras ocasiões interativas para proferir novos enunciados no momento do seu discurso (Bakhtin, 2003).

Mas o que seria de fato essas unidades? Esta não é uma pergunta difícil de responder, trata-se dos sons, palavras e orações. Elas podem ser repetidas, por exemplo, uma palavra como *saudade* ou uma oração como *desistir não é uma opção* pode ser dita diversas vezes. Contudo, os acontecimentos são únicos, por isso os enunciados não são repetíveis.

Isso não significa dizer que as unidades linguísticas são descartáveis, não se trata disso, pois elas são essenciais para entender o funcionamento estrutural da língua, porém elas não dão conta de explicar o funcionamento real da linguagem, uma vez que não leva em consideração o caráter social e discursivo.

A exemplo do que está sendo dito até agora, imaginemos quando alguém fala *A favela venceu*, há diversas maneiras de o enunciador fazer essa declaração, mas tomando ciência de que ela foi feita em um tom de satisfação, de vitória, logo percebe-se que este é um discurso que se opõe aos discursos que têm uma apreciação negativa a respeito das pessoas que, por viverem na favela, não conseguem êxito social. Portanto, quando o enunciador declara que *A favela venceu*, não só está se opondo a esses discursos ofensivos, mas também dialoga com os discursos positivos como *desistir não é uma opção*. De uma maneira ou de outra, uma relação de sentido está sendo estabelecida entre esses enunciados, ou melhor dizendo, uma relação dialógica. Pensemos agora em um exemplo a partir de um gênero multimodal, a charge.

Figura 1 - Charge sobre as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024.



Fonte: Folha de São Paulo.

O texto acima, de Jean Galvão, foi veiculado no site jornalístico a Folha de São Paulo e tratava sobre as famílias que perderam suas moradias devido as enchentes no Rio Grande do Sul, em 2024. Todavia, a charge não teve uma boa repercussão na internet, gerando revolta nas redes sociais, que resultou em um pedido de desculpas do autor.

O contexto em torno da polêmica parte da interpretação dos aspectos verbais e não-verbais do texto, que retrata uma família ilhada em cima do telhado de uma casa, com a água apresentando um aspecto de lama se aproximando. Os pais demonstram um semblante de preocupação e os filhos de tristeza. O menino chora enquanto sua irmã diz “não chora, vai alagar ainda mais...”. Todo esse cenário foi entendido como uma zombaria com as pessoas que viviam a situação, gerando debates polêmicos nas redes sociais.

Mas o que a perspectiva dialógica tem a ver com isso? O texto, dentro do processo de interação social, possibilita a atitude responsiva, característica que é marcada pelo dialogismo. Dito de outra maneira, no plano explícito, podemos considerar que a charge representa uma situação real vivida em um contexto específico. Contudo, na camada implícita, é possível mobilizar outras vozes discursivas para estabelecer diálogo com diferentes discursos que irão concordar ou discordar.

Especificamente neste caso, grande parte das pessoas que se manifestaram na internet assumiram uma postura de reprovação, baseando-se na sua leitura

peçoal, que pode ter sido motivada por diferentes fatores que vão desde a própria participação no contexto da tragédia, ou mesmo por simpatizar com o discurso de influenciadores na internet. Por outro lado, há aqueles que interpretaram a charge como uma crítica social, destacando que as tragédias climáticas são potencializadas pela intervenção humana, que o objetivo central do texto não era a ridicularização da situação, mas sim causar reflexão social.

Nesse sentido, a abordagem bakhtiniana centra-se no caráter da dialogicidade, isto é, do outro, que assume uma atividade tão ativa quanto do “eu”. Essas duas fontes, então, são colocadas em uma relação de movimento dialógico, na qual estão intrinsecamente interligadas dentro de uma cadeia de sentidos (Fanti; Paula; Ponzio, 2022).

Então, o que de fato difere a unidade da língua do enunciado? Que nuances estão envolvidas nessa dimensão dialógica? Claramente essa não é uma pergunta tão fácil de responder como a que foi respondida há alguns parágrafos anteriores. Porém, é possível discutir sobre alguns aspectos pontuais.

O primeiro deles é que as unidades da língua estão à disposição do falante, não há um dono, um possuidor, portanto, ninguém pode reivindicar a sua autoria. Nesse sentido, a expressão *vou descer* está disponível para qualquer falante utilizar. Enquanto que os enunciados têm um autor, por isso, essa mesma expressão *vou descer* também pode significar, dentro de um contexto comunicativo informal, que a pessoa está se retirando, ou que vai embora. Neste momento, a expressão deixa de ser apenas uma unidade linguística e passa a se constituir um enunciado, uma gíria de despedida.

Também é possível estabelecer uma segunda diferenciação. As unidades, embora sejam completas, não permitem uma resposta. Exemplo, não é garantia de que alguém responda ao termo “gatinho (a)”, no entanto, ao propiciar a reivindicação de autoria, e uma vez que há a apropriação parte de um autor, dentro de um contexto de elogio a uma pessoa, a palavra “gatinho (a)” torna-se um enunciado, e assim, permite-se uma resposta.

Há ainda o aspecto da neutralidade. Uma oração como *só podia ser mulher mesmo*, pensado como unidade da língua, é neutra. Todavia, a partir do momento em que passa a ser um enunciado deixa a neutralidade e assume uma característica valorativa, ou seja, percebe-se aqui o caráter axiológico. Logo, *só podia ser mulher*

mesmo, enquanto enunciado admite juízo de valor, podendo ser positivo ou negativo dependendo do contexto de utilização.

Nesse sentido, é possível concluir, sobre as nuances entre as unidades da língua e os enunciados, ainda que de forma sucinta, que embora as unidades da língua possuam significação, é a partir dos enunciados em que ocorrem as relações de sentido, isto é, a dialogização.

Bakhtin (2003) adota a visão de que as diversas possibilidades de se dizer algo dentro de um determinado contexto ou situação de produção, só se dá através da língua, por uma natureza social e ideológica. Em outras palavras, essa viabilização ocorre por meio dos gêneros discursivos que são materializados nos enunciados.

Os filósofos da época, influenciados pela teoria do subjetivismo individualista, foram os primeiros a tentar organizar as reflexões sobre a língua materna, resultando em uma concepção de enunciado como um ato puramente individual. Mas Bakhtin e os estudiosos do Círculo a compreenderam de forma mais ampla, entendendo que *enunciado* e *enunciação* são elementos indissociáveis, e que isoladamente não ganham significação, apenas dentro de um contexto de produção a que são submetidas. Isso nos levar a concluir que a organização enunciativa está situada no ambiente, isto é, no meio social a qual o indivíduo está envolvido.

Diante disso, todo o processo comunicativo é perpassado pelos gêneros discursivos, que é a materialização dos enunciados. Ou seja, nós nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso que, o tempo todo, são formulados e reformulados mediante uma situação sociodiscursiva, dentro de um contexto comunicativo.

Assim, o ato de enunciar é moldado por um gênero que é escolhido no momento da interação verbal, de acordo com a necessidade comunicativa, pois, de acordo com Bakhtin (2003, p. 282), “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Nesse sentido, os gêneros do discurso resultam na forma de enunciados que são relativamente estáveis, haja vista a dinamicidade da língua. Logo, a comunicação, seja ela por meio da fala ou da escrita, ocorre somente através dos gêneros do discurso.

Diante de todo esse contexto filosófico e linguístico, por mais interessante que seja, não é a intenção discutir a fundo todos os conceitos supracitados, pois, assim

como já mencionado anteriormente, o objetivo, no momento, é expor algumas ideias basilares do Círculo, por hora, é suficiente essa compreensão inicial.

Como já dito em um momento anterior, todo o processo comunicativo é perpassado pelos gêneros, que é a materialização dos enunciados. Ou seja, nós nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso que, o tempo todo, são formulados e reformulados mediante uma situação sociodiscursiva, dentro de um contexto comunicativo. Assim, corroborando com essa mesma ideia, Marcuschi (2008) ratifica que a comunicação só acontece por meio dos gêneros discursivos.

Para o filósofo, Bakhtin (2003)

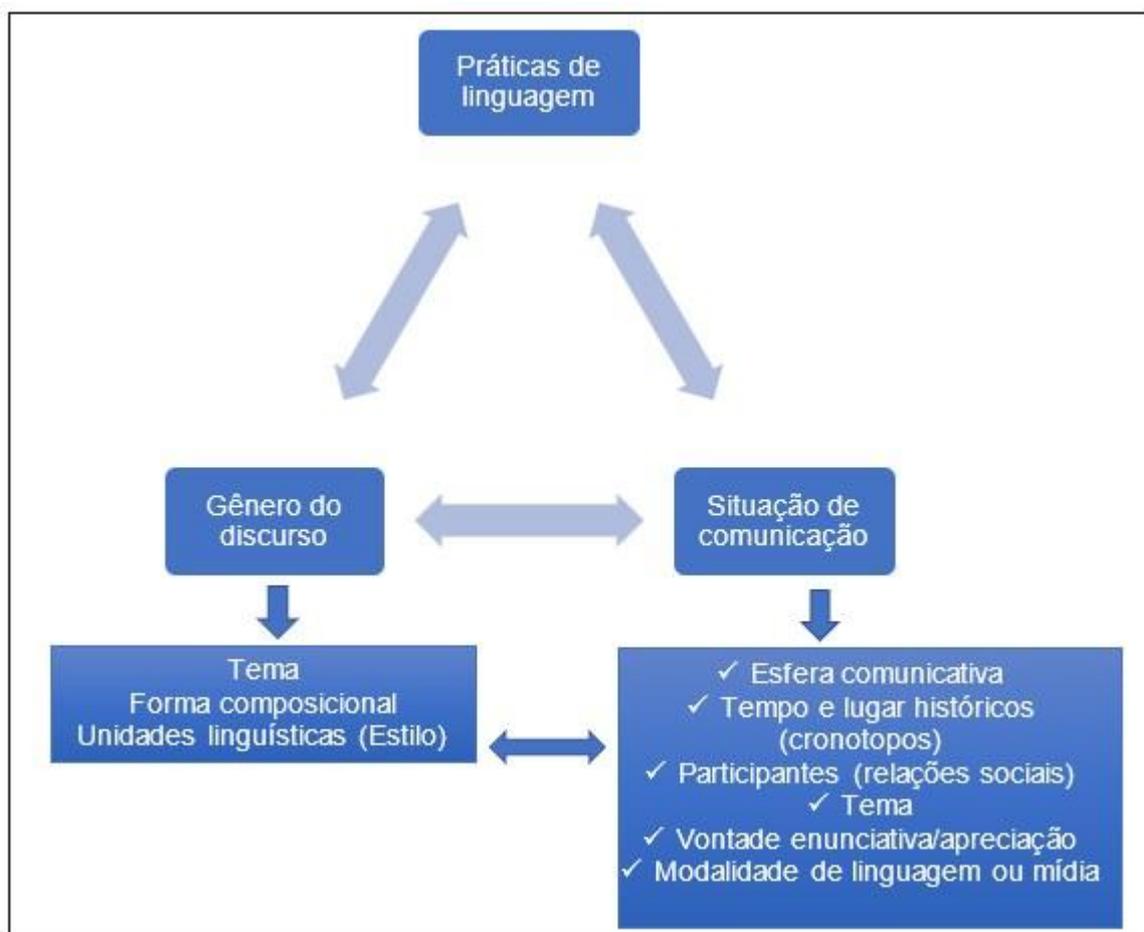
A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 2003, p. 179).

Dito isso, entende-se que Bakhtin não teve a intenção de teorizar sobre os gêneros focando em seu aspecto formativo, mas sim, a observância deles em relação ao uso da linguagem dentro da esfera da atividade humana. Nesse sentido, não há enunciados elaborados fora desse contexto, pois eles são determinados pelas especificidades de cada esfera (Fiorin, 2018).

Podemos depreender que cada esfera de atividade na sociedade humana comporta uma infinidade de gêneros. Por exemplo, a resenha crítica, o fichamento, o artigo científico, o trabalho de conclusão de curso, a dissertação, a tese etc., são gêneros pertencentes a esfera acadêmica, e, por isso, constitui-se de características que lhe são próprias, como a linguagem da escrita, o aspecto científico, dentre outros. Por outro lado, a liturgia católica, leituras bíblicas, salmos, orações, etc., são gêneros emergentes da esfera religiosa, que também se constituem a partir de elementos naturais dessa esfera. Assim, “o fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem” (Rojo, 2005, p.197).

A autora Rojo (2013, p. 27) apresenta essa relação de forma sistematizada por meio da seguinte figura:

Figura 2 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos



Fonte: Próprio autor baseado em Rojo (2013, p. 27).

A figura acima retrata a relação dinâmica que há entre práticas de linguagem, gêneros discursivos e o processo comunicativo, ancorando-se na perspectiva dialógica bakhtiniana. Essa ilustração destaca que os gêneros do discurso não devem ser compreendidos de maneira isolada, visto que surgem das práticas sociais e do evento comunicativo. Assim, os elementos *tema*, *composição* e *estilo* estabelecem um diálogo entre si, considerando a esfera comunicativa, o tempo e o proferir novos enunciados no momento do seu discurso, em lugares históricos.

Diante disso, vale destacar que todo esse processo linguístico ocorre devido ao aspecto dialógico da linguagem, o qual propicia a heterogeneidade dos gêneros

discursivos. Não é possível, portanto, criar enunciados fora dessas esferas de atividade humana.

Assim, os gêneros são textos que se materializam no cotidiano das pessoas, que se constituem dentro das esferas de comunicação humana e que apresentam características sociocomunicativas específicas, contendo aspectos como conteúdo temático, estilo e organização composicional. Esses elementos são o “todo” que constitui o enunciado (Fiorin, 2018). São as três dimensões dos gêneros discursivos que são determinadas pelo contexto de produção (Rojo, 2005).

Figura 3 - Dimensões dos gêneros do discurso.



Fonte: (Rojo, 2005, p. 196)

Dessa forma, o conteúdo temático não pode ser reduzido a um assunto específico de um determinado texto. Seu real entendimento implica entender o domínio discursivo e seus sentidos. Por exemplo, as cartas que tradicionalmente as crianças enviam para o papai Noel em época de final de ano. Cada carta tem um pedido de presente, logo cada carta tem um assunto específico. Contudo, todas elas estão dentro de um mesmo conteúdo temático. O que faz entender isso é a relação do objeto discursivo com os sentidos.

O estilo está relacionado aos meios linguísticos. Trata-se, então, de uma escolha dos elementos lexicais e fraseológicos. Nesse sentido, há um estilo oficial, que utiliza a linguagem de maneira bastante formal, como é o caso de requerimentos, discursos parlamentares etc.; um estilo que é objetivo-neutro, havendo uma identificação entre o locutor e o interlocutor, por exemplo, em uma exposição científica na qual é marcada pela objetividade e neutralidade; e um estilo familiar, fora do cenário hierarquizado e convencional, o qual é marcada pela informalidade com relação à linguagem (Fiorin, 2018).

A construção composicional refere-se à forma de organizar o texto. Ou seja, um gênero discursivo da esfera jornalística, como a notícia, tem uma composição diferente de uma carta enviada ao papai Noel. Aquela é constituída por manchete ou título – que precisa ser chamativo, subtítulo, lide - responsável por apresentar as informações principais da notícia, corpo do texto, fontes etc. Esta requer a indicação de local, data, remetente, destinatário etc.

Sobre o conteúdo temático de uma charge, também é importante levar em consideração o domínio discurso na qual está inserida. Partindo de um aspecto geral, as charges costumam abordar assuntos políticos, econômicos e sociais, buscando causar reflexão coletiva acerca dos problemas da sociedade. Dessa forma, o conteúdo temático se configura a partir do conjunto de significados que ele mobiliza nos textos.

A forma composicional da charge é um elemento importante para sua definição enquanto texto, pois como um gênero multimodal, a charge compila aspectos visuais como ilustrações, caricaturas, etc., e texto escrito, geralmente apresentados em títulos, balões de fala, balões de pensamento, legendas, etc.

O estilo estabelece relação direta com as escolhas lexicais e fraseológicas, objetivando o desenvolvimento da interpretação crítica do leitor. Nesse sentido, as charges são marcadas por uma linguagem do dia a dia, que utiliza a ironia e o humor como recursos argumentativos para causar reflexão sobre temas da sociedade.

Diante disso, ainda que o sujeito não detenha o conhecimento formal de todos esses aspectos, ainda que de forma inconsciente, ele percorre por esses elementos para chegar à materialização da linguagem através desses gêneros, dentro de uma situação discursiva.

Nesse sentido, o ato de enunciar é moldado por um gênero que é escolhido no momento da interação verbal, de acordo com a necessidade comunicativa, pois, de acordo com Bakhtin (2003, p. 282), “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

O teórico também aponta que a utilização desses gêneros é feita, muitas vezes, sem que o próprio indivíduo suspeite da existência deles. As escolhas dos enunciados que se materializam nos gêneros, portanto, irão depender muito de uma determinada situação comunicativa, isto é, de quem participa do momento de interação, do tema

abordado, etc. A moldagem desses enunciados conforme a situação adequada acaba sendo um processo naturalizado a partir das práticas sociais.

O sujeito, apesar de muitas vezes não perceber, detém um vasto repertório de gêneros que moldam o discurso e, ao passo que determinadas esferas comunicativas se desenvolvem, assim também acontece com os gêneros.

Diante dessa infinidade de gêneros já existentes e da possibilidade de que se formulem cada vez mais conforme a situação social, Bakhtin (2003) faz uma classificação, dividindo-os em primários e secundários. Os primários referem-se às interações comunicativas do dia a dia, são os gêneros mais espontâneos, informais; como uma simples conversa entre amigos, a piada, o bilhete etc. Eles são predominantemente pertencentes à linguagem oral, mas não é uma exclusividade. Já os secundários situam-se em contextos comunicativos mais complexos, normalmente mediados pela escrita, os quais requerem uma elaboração mais específica, como romances, gêneros jornalísticos, poesia lírica, editorial, dentre outros.

Sob essa perspectiva, a charge está inserida na classificação dos gêneros secundários, visto que se refere a contextos comunicativos mais elaborados. Além disso, embora seja um gênero constituído também por elementos pertencentes à categoria dos gêneros primários, há um predomínio da mediação escrita e da representatividade imagética. Devido a isso, a charge exige do leitor um certo domínio do plano semiótico, que perceba os elementos verbais e visuais de maneira integrada, não isoladamente. Espera-se que tais habilidades sejam desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem escolar, mais especificamente a partir das aulas de LP.

Vale ressaltar que apesar de haver essa classificação, não significa que os gêneros secundários são indissociáveis dos primários, pois “os gêneros secundários absorvem e dirigem os primários, transformando-os (Fiorin, 2018, p. 77)”. Dito isto, é natural que haja uma certa hibridização desses gêneros. Nesse sentido, Bakhtin (2003) infere que

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance

concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (Bakhtin, 1997, p.281).

Para que fique mais claro, imagine um gênero discursivo como o bilhete, classificado como gênero primário por pertencer à esfera da vida cotidiana das pessoas. Se descrito em um capítulo de um romance, ainda assim, este gênero terá a forma e a significação de um gênero típico da comunicação do dia a dia. Todavia, a realidade concreta só ocorrerá por meio do romance, que se trata de um evento literário e não é pertencente à vida cotidiana.

Da mesma forma ocorre com o poema infantil *Bilhete ao senhor grilo*³, do escritor Sérgio Capparelli, que mesmo se constituindo por características típicas de um gênero primário, é por meio da materialização do segundo, nesse caso, o poema, que os significados se manifestam de fato.

Diante disso, no exemplo anterior, pode-se perceber que os gêneros secundários, de alguma forma, valem-se dos primários. Mas essa relação de interdependência não tem só uma via. Portanto, os gêneros primários também podem se valer dos secundários. Assim, um simples bate-papo entre amigos falando sobre coisas da vida, talvez em um restaurante ou uma praça, pode tomar forma de um debate filosófico.

E toda essa relação de interdependência ainda pode ocorrer se gênero secundário para outro. Como utilizar notas de rodapé – característica composicional de um gênero da esfera científica, como um artigo – para dar explicações técnicas de um determinado termo dentro de uma obra ficcional, sendo esta última também pertencente a um gênero secundário.

Esse contexto ratifica que os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis que se constituem dentro de uma esfera da atividade humana. E que por isso se deve levar em consideração todo o contexto social e ideológico que circunda o momento da interação verbal. Portanto, não existem limites linguísticos dentro da dinamicidade da linguagem.

Essa dinamicidade da linguagem propicia a intertextualidade, assim, ao conceber a charge como gênero discursivo secundário, é possível perceber claramente essa característica, já que a constituição desse gênero depende completamente da resignificação de outros enunciados. Trata-se de um processo

³ CAPPARELLI, Sérgio. Bilhete o senhor Grilo. In: _____ 111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003, p. 52.

que unifica diversas vozes no intuito de elaborar um posicionamento que estabeleça um diálogo com o leitor, utilizando como recursos principais a ironia e o humor.

Além disso, independente dos gêneros discursivos, sendo eles primários ou secundários, os enunciados podem ganhar diferentes significações mediante a entonação. Logo, implica aqui um contexto pragmático. Isto é, um professor em sala de aula que fala a um aluno *muito bem*, se entonado de forma irônica, depreende-se que o sentido não é positivo, mas sim de uma provável advertência sobre alguma atitude negativa do aluno.

Então, a partir desse ponto, chegamos a outro elemento muito importante – a individualidade de quem fala. Nesse viés, Bakhtin (2003) pontua que

O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual (Bakhtin, 2003, p. 283).

Podemos compreender, assim, que há gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Assim, a possibilidade de manifestar um estilo individual é mais incidente sobre os gêneros mais maleáveis, isto é, os da esfera familiar ou da literatura (Fiorin, 2018).

O locutor tem um projeto discursivo que leva em consideração a esfera comunicativa, e isso é determinante para a escolha do gênero. Dessa forma, Fiorin (2018, p. 81) menciona que “o projeto do locutor se adapta ao gênero escolhido, desenvolve-se sob a forma de um gênero dado”. Nesses termos, há marcas de um estilo individual que não é totalmente livre do gênero.

Vejamos mais um exemplo. O gênero discursivo “acordão” é, conforme o Glossário Eleitoral⁴ do Tribunal Superior Eleitoral, “a manifestação de um órgão judicial colegiado, que externa um posicionamento argumentado sobre a aplicabilidade de determinado direito a uma situação fática específica”. Dito de outra forma, trata-se de uma decisão sobre um recurso judicial.

Vale mencionar de antemão, que esse gênero tem uma composição característica: ementa – uma síntese do caso; relatório – onde se descrevem os fatos do processo; motivação ou fundamentação – espaço destinado para pontuar as

⁴ <https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/glossario-eleitoral>

razões que determinam o convencimento do órgão judicial em questão; e dispositivo, que caracteriza o posicionamento final.

Mas o fato interessante é que um juiz da Turma Recursal do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Afif Jorge Simões Neto, em 2018, optou por um estilo individual diferente e elaborou um acórdão em forma de verso. Caso que ganhou uma determinada repercussão na esfera jurídica.

“Este é mais um processo
Daqueles de dano moral
O autor se diz ofendido
Na Câmara e no jornal.
Tem até CD nos autos
Que ouvi bem devagar
E não encontrei a calúnia
Nas palavras do Wilmar.
Numa festa sem fronteiras
Teve início a brigantina
Tudo porque não dançou
O Rincão da Carolina.
Já tinha visto falar
Do Grupo da Pitangueira
Dançam chula com a lança
Ou até cobra cruzeira.
Houve ato de repúdio
E o réu falou sem rabisco
Criticando da tribuna
O jeitão do Rui Francisco
Que o autor não presta conta
Nunca disse o demandado
Errou feio o jornalista
Ao inventar o fraseado.
Julgar briga de patrão
É coisa que não me apraza
O que me preocupa, isso sim

São as bombas lá em Gaza.
Ausente a prova do fato
Reformo a sentença guerreada
Rogando aos nobres colegas
Que me acompanhem na estrada
Sem culpa no proceder
Não condeno um inocente
Pois todo o mal que se faz
Um dia volta pra gente
E fica aqui um pedido
Lançado nos estertores
Que a paz volte ao seu trilho
Na terra do velho Flores.”

O contexto da situação é que um homem moveu uma ação por ter se sentido ofendido durante um determinado pronunciamento na Câmara Municipal de Santana do Livramento, cidade do interior do estado. Em primeira instância, o autor vence a causa. Porém, o réu recorre e a decisão do juiz é favorável a este último.

Diante disso, sobre a constituição do gênero e os elementos que o circundam, podemos destacar dois pontos importantes. O primeiro é que embora a composição tenha sido alterada por meio do estilo, evidenciando, assim, uma marca pessoal, não significa que o objetivo não tenha sido alcançado. Ou seja, mesmo na forma de verso é possível identificar a ementa, o relatório, a motivação ou fundamentação e o dispositivo. E um segundo elemento importante é que mesmo na forma de verso o conteúdo temático é o mesmo. Diante desse contexto, Bakhtin (2003, p. 286) afirma que “quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero”. Logo, esse caso mostra claramente que os gêneros não são fixos.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos se desenvolvem à medida que a língua também se amplia. É natural, portanto, que com o passar do tempo os gêneros discursivos passem por atualizações, ganhando uma nova roupagem. Como afirma Bakhtin (2003)

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2003, p.280).

Nesse viés, ao analisar a sociedade hipermoderna, evidencia-se de forma muito clara que a maneira de como as pessoas se comunicam mudou, e um dos principais fatores sociais que contribui para que isso ocorra, indiscutivelmente, é a tecnologia. Assim, entendendo a comunicação dentro de um processo social, através de enunciados que se materializam em gêneros discursivos e, que a todo instante sofrem alterações mediante a dinâmica da língua, é natural que esses gêneros se adequem ao contexto das novas tecnologias.

Conforme Marcuschi (2008)

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias (Marcuschi, 2008, p. 02).

A título de exemplo, o gênero textual carta passou por diversas transformações ao longo do tempo, desde a antiguidade. Hoje, de certa forma, ela não deixou de existir, contudo, tem perdido cada vez mais espaço para outros gêneros que atendem mais as necessidades comunicativas dos tempos atuais.

As pessoas precisam de mais agilidade e rapidez para se comunicar, trocar informações e interagir. O e-mail, então, surgiu como uma das soluções para essa problemática. Porém, analisando de forma mais atenta, o que se percebe é que o gênero carta não deixou de existir, e sim passou por uma atualização no intuito de atender as necessidades da sociedade.

É evidente que a carta é apenas um exemplo simples de como os gêneros discursivos ampliam-se conforme a esfera comunicativa. A internet é uma das maiores responsáveis pela constituição de novos gêneros, bem como a circulação deles no meio da sociedade. Isso faz com que um leque de possibilidades de estudos sobre gêneros discursivos seja aberto, principalmente aos que remetem à esfera tecnológica.

Dessa forma, com o mundo cada vez mais globalizado e o crescente avanço das Tecnologias de Informação e da Comunicação – TICs, surge a necessidade de que sejam desenvolvidas novas práticas pedagógicas em relação a essas mudanças sociais. Por isso, a teoria dos multiletramentos é mobilizada para esta investigação, mas será discutido somente no próximo capítulo.

Mediante a todo esse contexto, entende-se que se deve levar em consideração as transformações sociais (esfera de atuação humana), ou seja, as diferentes maneiras de interagir, de se comunicar, que, como aponta Rojo (2015, p. 116), por meio da intermediação tecnológica “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”.

Logo, o modo de se comunicar está em constante mudança, pois a ascensão da imagem na era digital tem dado luz a gêneros cada vez mais multimodal. Ou seja, os textos produzidos não se limitam a uma estrutura verbal apenas, mas se utilizam de uma variedade de modos de construção textual, como imagens - sendo elas estáticas ou animadas - som, vídeo, etc. Tais mudanças na sociedade requerem transformações também na escola, principalmente na forma de ensinar, uma vez que os documentos oficiais já sugerem o ensino com base nos gêneros.

Todo esse percurso teórico bakhtiniano feito até aqui serve para fazer relação com as discussões atuais acerca dos gêneros discursivos, com uma perspectiva voltada para o ensino. Assim, a noção de gênero discursivo desenvolvida por Bakhtin é importante para esta investigação uma vez que está inteiramente relacionado às esferas comunicativas da sociedade. Neste caso, o evento tecnológico propicia mudanças nas esferas de atividade humana, criando espaço para a multimodalidade.

3 RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS E A PERSPECTIVA MULTIMODAL

Neste capítulo teórico é discutido como a noção de letramento se desenvolve para letramentos e, posteriormente, para os multiletramentos, partindo de uma contextualização acerca das acepções que ora se confundiam com a noção de alfabetização.

Esse percurso é importante e se faz necessário uma vez que a noção de multiletramentos evolui com a sociedade, considerando tanto os seus aspectos socioculturais, as quais estão intrinsecamente relacionadas às práticas sociais, quanto aos elementos que são permeados pelo uso da linguagem, os quais consideram as diferentes formas de se comunicar, como a possibilidade da comunicação moldada por gêneros multimodais.

Nesse sentido, a materialização desses conceitos perpassa pelas mudanças recentes que vêm transformando os textos impressos em digitais, corroborada pelo desenvolvimento da mídia, permitindo a mistura de diferentes semioses em um mesmo texto. Assim, conforme aponta Rojo e Moura (2019), “letramentos” surge como um conceito flexível que é capaz de dar conta de tantas mudanças.

3.1 Da alfabetização aos multiletramentos

O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa *literacy*, na obra *No mundo da escrita*, em (1986), de Mary Kato, no intuito de contemplar os usos e práticas sociais de linguagem que são intermediadas pela escrita. Posteriormente, em 1988, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, a autora Leda Verdiani Tfouni faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. A partir desse momento, as discussões teóricas acerca de letramento se tornam cada vez mais veementes a ponto de já figurar tema de livro, como o publicado em 1995, organizado por Ângela Kleiman “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (Soares, 2009).

Quando se fala em *letramento*, atualmente, é preciso tomar como ponto de partida desfazer a equivalência que vez ou outra é feita com relação ao termo

“alfabetização”. Isso porque, conforme aponta Rojo e Moura (2019, p. 12), “a partir do final dos anos 1980 e na década de 1990, o conceito de alfabetização, assim como o de alfabetismo, passa a dividir espaço e a contrastar com outro – o de letramento”.

Evidentemente, isso ocorre devido a diversos fatores, sendo alguns deles os aspectos cognitivo e social, que participam dessas acepções. Nesse sentido, Soares (2009) faz um percurso sistemático de como os conceitos de alfabetização e letramento se confundiram no Brasil e ganharam novos significados.

Dessa maneira, é possível depreender, então, duas características que podem ser definidas como as principais para desfazer essa uniformidade: enquanto se compreende a alfabetização como a assimilação de um código linguístico, isto é, a capacidade que o sujeito tem de aprender a língua escrita de sua comunidade de fala - por isso a relação com o elemento cognitivo –, o termo letramento está mais voltado para o agir socialmente.

Diante disso, conforme Soares (2009, p. 18) aponta, o “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Estamos falando, portanto, de um conceito muito mais abrangente, que considera os aspectos sócio-históricos da sociedade.

Sobre isso, Rojo e Moura (2019) inferem que

Hoje, tão importante que conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sóciohistóricos da aquisição de uma sociedade (Rojo; Moura, 2019, p. 14).

Por esse viés, já é possível perceber que há, de certa forma, uma relação direta entre esses termos (alfabetização e letramento), principalmente quando consideramos o fato de a sociedade ser grafocêntrica, como dito pela autora. Em outras palavras, uma sociedade grafocêntrica é aquela em que “[...] a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-a-dia: há textos escritos em muros, *outdoors*, camisetas, papéis, cartões, livros, livrinhos e livrões” (Batista *et al.*, 2007, p. 16).

Trata-se de uma realidade vivenciada em todos os contextos sociais, desde as pessoas que vivem na realidade dos grandes centros urbanos das grandes cidades, envolvidos com a tecnologia, até as pessoas que vivem em localidades menos

desenvolvidas socioeconomicamente sem acesso direto a uma rede de informações. O fato é que a todo instante as nossas ações precisam ser intermediadas por algum tipo de texto, seja ele impresso ou digital, por exemplo, todos nós precisamos pagar alguma conta, ter acesso a avisos, notícias etc.

Dando continuidade às diferenciações, Rojo e Moura (2019, p. 12) mencionam que

Na verdade, alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil.

É válido ratificar que aprender o código por si só não é suficiente para que o sujeito participe ativamente de práticas sociais. É preciso o uso produtivo desse código, ou seja, está além da codificação e/ou do uso metalinguístico da língua. No entanto, ainda assim, não saber ler e escrever, isto é, não ser alfabetizado, não implica que o indivíduo não participe de práticas sociais, ou seja, práticas de letramento. Logo, de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 16), “é possível participar de atividades e práticas letradas mesmo sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram o Bolsa Família com cartões bancários”.

Podemos pensar nisso a partir de situações sociais e relacionar com certos níveis de atuação. Por exemplo, um sujeito que não foi alfabetizado pode perfeitamente pagar uma conta de água ou de luz, desde que já tenha participado dessa prática social (de pagar a conta) antes; muitos idosos não sabem ler, nem escrever, mas sabem contar, sabem o dia que recebem sua aposentadoria, o quanto recebem de salário e conseguem fazer compras simples e calcular o troco. Essas práticas sociais são as que fazem mais sentidos para eles, que tem um grau de importância maior que aprender a ler e escrever.

Com base nisso, não podemos falar, portanto, que as pessoas que vivenciam esses exemplos não são letradas, elas são sim, embora não sejam alfabetizadas. Porém, é possível afirmar que ser alfabetizado permite ao indivíduo alcançar níveis mais elevados de letramento, como a participação em práticas sociais mais prestigiadas, tais como a escolar, a literária, a jornalística, a da informação impressa, a de ler e interpretar gêneros discursivos multimodais, etc.

Vamos pensar em outra situação: no Brasil, uma pessoa analfabeta pode votar, é um direito. Então, à luz da efetivação da cidadania e do direito ao exercício da democracia, essa medida é bastante plausível, afinal faz com que todas as pessoas consigam exercer práticas que vão inseri-las no contexto do ser *cidadão*. Entretanto, dependendo do contexto social dessa pessoa, é possível que ela nem saiba depois se o candidato dela venceu, porque a informação poder chegar diferente para as pessoas que não são alfabetizadas.

Diante disso, podemos compreender que uma pessoa analfabeta pode atingir certos níveis de letramento, mas somente isso não é suficiente. A alfabetização, portanto, potencializa esses níveis de letramento. Nesse sentido, é possível compreender que são eventos que não se anulam, pelo contrário, complementam-se, somam-se, pois compreendemos que o letramento está relacionado com o uso de práticas sociais de linguagem que envolvem a leitura e a escrita, dentro de esferas sociais mais valorizadas ou não.

Outro aspecto importante a ser considerado nessas reflexões é o fato de que há uma grande diversidade de práticas de letramento presentes na sociedade. Por isso, para Rojo (2009), é necessário que elas sejam reconhecidas como variáveis em diferentes comunidades e culturas. Assim, dada a multiplicidade desses fatores sociais, é possível inferir que os letramentos são legiões, já que “são variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variados as práticas e os eventos de letramento nela circulantes” (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

Expandindo essas discussões, a autora Kleiman (1995) pontua, ainda, que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (Kleiman, 1995, p.20).

Embora já tenha passado pouco mais de 20 anos do que a autora escreveu, o cenário descrito na citação ainda é uma realidade de boa parte das escolas públicas brasileiras. A preocupação com a aquisição de códigos pressupõe o uso produtivo do próprio código, isto é, a prática letrada, fazendo com que o resultado dessa aquisição

se configure apenas como um evento individual, resultando, no máximo, no sucesso escolar.

A consequência prática disso tudo é o aumento das desigualdades potencializadas pelo não letramento dos indivíduos que ficam cada vez mais evidentes na sociedade. É por isso que a escola, principal agência da promoção dos letramentos, tem a função de criar e/ou desenvolver situações que levem os alunos a experimentarem diferentes práticas de letramento, das menos valorizadas socialmente até as mais prestigiadas.

É importante salientar que existem diversas agências de letramento, pertencentes a diferentes esferas do contexto social as quais farão uso de outros tipos de letramento, assim “como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes” (Kleiman, 1995, p. 20). Assim, devido a heterogeneidade dessas esferas - as quais exigem práticas de letramentos diferenciadas, haja vista que são muitos os contextos, compreende-se falar não em *letramento*, no singular, mas *letramentos*, no plural.

Dando continuidade a essa ideia, a evolução da sociedade é outro fator que está totalmente atrelado a essas reflexões, principalmente quando falamos na forma como nos comunicamos atualmente. É evidente que o mundo globalizado e tecnológico tem grande impacto nessa mudança social, que influencia diretamente na forma de como se pensa o conceito de letramentos.

Vejamos um exemplo visual de como a sociedade contemporânea, grafocêntrica – como já dito, é permeada pela linguagem. Na figura 01, vemos uma imagem da Times Square, em Nova York, por volta de 1904. Em seguida, na imagem 02, uma fotografia atualizada do mesmo local, de janeiro de 2024.

Figura 4 -Times Square (1904).



Fonte: Época NEGÓCIOS Online.

Figura 5 - Times Square (2024)



Fonte: brobible.com.

Claramente, percebemos um contraste considerável entre as fotografias quanto a veiculação e a disposição dos textos. É possível verificar, na primeira imagem, alguns letreiros comerciais, placas e pouco uso de textos com a linguagem não verbal ou mista. Já na segunda imagem, verificamos uma diversidade muito grande de textos que utilizam diferentes semioses em sua composição, como vídeos, imagens estáticas, imagens em movimento, luzes, cores, textos verbais e mistos etc.

A partir desse contexto, com o crescente avanço das TICs, surge a necessidade de que sejam desenvolvidas novas práticas pedagógicas em relação a essas mudanças sociais. Uma nova prática pedagógica que desse conta de tais avanços da sociedade tecnológica surgiu, primeiramente, por meio de um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Desingning Social Futures*”, de um grupo de pesquisadores denominado “*The New London Group*”, Grupo de Nova Londres – GNL. Dentre os pesquisadores, estavam Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (Rojo, 2012).

De acordo com Rojo e Moura (2019)

Os pesquisadores do GNL ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram *multimodalidade*. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de *multiletramentos* (Rojo; Moura, 2019, p. 19-20).

Trata-se, portanto, de um novo cenário, o qual exige habilidades que vão além do ler e escrever, não se restringindo ao âmbito das linguagens, pois envolve processos que requerem diferentes competências, participando cada vez mais dos contextos sociais. Depreende-se, então, que não apenas o campo educacional é envolvido, mas as interações sociais como um todo.

Diante disso, o GNL havia percebido que, naquela época, a vida pública vinha mudando de uma maneira considerável e que essas mudanças, naturalmente, transformariam a nossa cultura e a maneira de interagir. Outro fator que fortalece esse argumento é o fato de que as pessoas já contavam com novas ferramentas para se comunicarem e ter acesso à informação, acarretando novos letramentos, com características multimodais e multissemióticas.

Assim, conforme Rojo (2012), para que fosse possível abranger a multiculturalidade - traço constituinte de uma sociedade globalizada - e a multimodalidade dos textos - os quais são utilizados no evento comunicativo conforme preconizou Bakhtin – o grupo criou o um novo conceito – *multiletramentos*.

Sobre isso, Rojo (2012) diferencia o que caracteriza *letramentos múltiplos* do conceito de *multiletramentos*, sendo que o primeiro aponta para uma variedade de práticas letradas, enquanto que o segundo se refere a dois tipos específicos de multiplicidade muito presentes na sociedade, a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica.

Esse termo objetiva enfatizar duas mudanças importantes que estão correlacionadas: a primeira se refere à diversidade cultural, destacando sua importância e crescimento, ou seja, trata-se de compreender o mundo como um ambiente globalizado. Já a segunda, diz respeito à influência da linguagem das tecnologias, haja vista que o significado se manifesta de diferentes modos, seja por escrita, imagem, movimento, áudio etc (Cope; Kalanti, 2000 [1996]).

Sobre o aspecto da variedade cultural, García-Canclini (2008[1989]) aponta que vivemos permeados por produções culturais letradas em efetiva circulação social. Trata-se de uma compilação de textos híbridos que envolvem diferentes tipos de letramentos, sejam eles de esferas mais valorizadas socialmente ou não; e de diferentes campos, como o popular, de massa ou erudito, que se caracteriza como um processo de escolha pessoal e política.

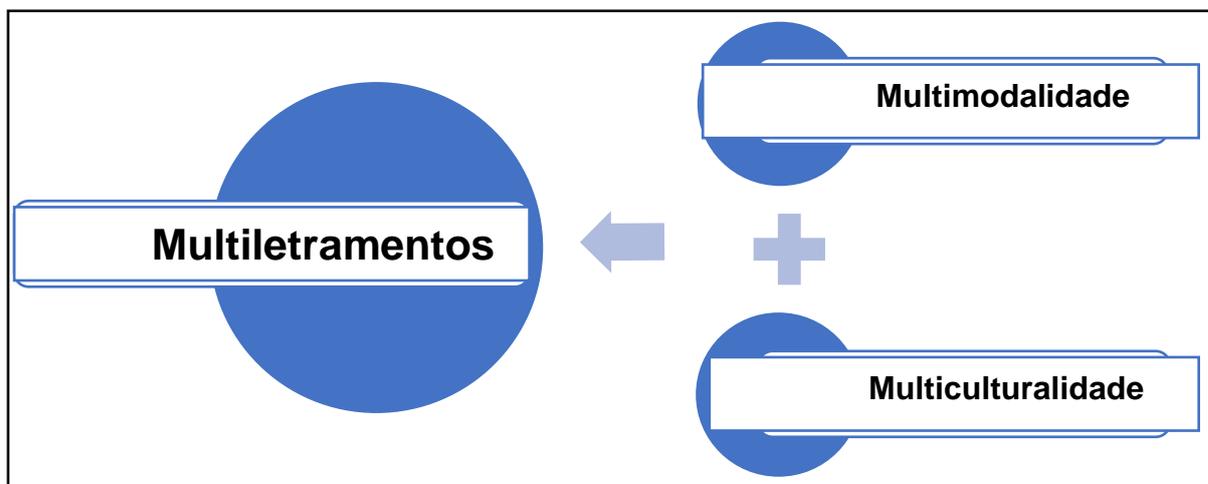
É válido mencionar que o GNL se preocupava com esses aspectos culturais dentro de um quadro globalizado, de línguas e idiomas norte-americanos, europeus, árabes, africanos etc., todos convivendo em uma sala de aula. Diante disso, é possível fazer uma relação com a nossa realidade brasileira, a qual as diversidades culturais também apresentam uma diversidade local, já que essas diferenças podem estar relacionadas à etnia/ raça, gênero (orientação sexual), orientação religiosa, comunidades (digitais, rurais, urbanas) e assim por diante.

Dito em outras palavras, significa considerar para a prática de ensino os aspectos sociais de um mundo que está em crescente evolução, e perceber essa atmosfera é o primeiro passo para que seja compreendido o conceito da multiculturalidade. Também é necessário entender que dentro desse espaço pluricultural há diferentes manifestações sociais que se envolvem dentro de um processo dinâmico, como é o caso da linguagem.

No que compete a variedade semiótica, o que realmente devemos buscar compreender é como diversos letramentos e tradições culturais fazem uso da combinação de diferentes semioses para construir significados (Lemke 2010[1994/1998]). Nesse sentido, o termo *multiletramentos* ganha uma roupagem

mais ampla ao contemplar os dois *multi*, relacionados à variedade cultural e à variedade semiótica, conforme mostra a imagem a seguir.

Figura 6 - A composição dos Multiletramentos.



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Dessa forma, os multiletramentos funcionam de acordo com algumas características a seguir, conforme aponta Rojo (2012, p. 23)

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Essas características apontam para uma discussão mais abrangente dos textos, reflexões que vão além do código escrito, ao considerar a estrutura composicional de um texto que se configura como multimodal, tais como cores, formatos e até mesmo a escolha e/ou destaques de uma fonte.

Desse modo, para esta pesquisa, a respeito da terminologia adotada sobre a noção de multissemiões e multimodalidade, estamos de acordo com a compreensão de Rojo (2012) ao adotar o conceito de texto multimodal e multisemiótico como sinônimos. Conforme a autora, o texto multimodal ou multisemiótico é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico/semiose/multimodalidade.

Diante disso, a multimodalidade é uma das propostas dos multiletramentos que está diretamente relacionado à manipulação de diferentes modos semióticos, já que o modo de se comunicar está em constante mudança, pois a ascensão da imagem na

era digital tem tornado a leitura cada vez mais multimodal. Dito de outra maneira, os textos produzidos não se limitam a uma estrutura verbal apenas, mas se utilizam de uma variedade de modos de construção textual, como imagens - sendo elas estáticas ou animadas - som, vídeo, etc. Tais mudanças na sociedade demandam transformações também na escola, principalmente no que tange aos letramentos dos alunos.

Os textos multimodais trazem uma multiplicidade de significados, à vista disso, é importante desenvolver uma pedagogia que consiga reconhecer essa dinâmica comunicativa, buscando desenvolver as habilidades de entender, questionar, interpretar e criticar, formando, assim, leitores multimodais. Por isso a importância da inserção dos multiletramentos na escola, com o intuito de dispor ao aluno uma interação mais efetiva com as diferentes práticas sociais possíveis e ampliar novas habilidades de leitura mediante os textos apresentados a ele.

A escola é uma agenciadora dos letramentos, cabendo a ela, então, o papel de possibilitar aos alunos o contato com diferentes tipos de textos, que envolvem diferentes semioses. Dessa forma, entende-se que uma atividade letrada é uma prática social, sendo que os textos provindos dessa prática acabam por orientar uma ação pedagógica acerca da língua materna, isto é, a promoção de um contato real com textos que circulam socialmente. Isso evidencia a necessidade de se pensar em uma *pedagogia dos multiletramentos*.

3.2 A pedagogia dos multiletramentos

Pensar em uma *pedagogia dos multiletramentos* é falar de uma forma de ensino a qual se deve contemplar não só as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas também a desconstrução de práticas pedagógicas que se configuram como excludentes. Isso implica entender, ainda, que se deve deixar levar em consideração as transformações sociais, ou seja, as diferentes maneiras de interagir.

É evidente que o evento tecnológico, principalmente a internet, é um fator determinante para a mudança cultural e a forma de como fazemos uso da linguagem, afinal surgem a cada instante diferentes maneiras de se comunicar, ao passo que evoluem as que já existem. Assim, dentro dessa dinamicidade, ocorre uma erupção de gêneros envolvidos em diferentes semioses, cada vez mais flexíveis, tanto em sua estrutura como na sua inserção nos eventos comunicativos.

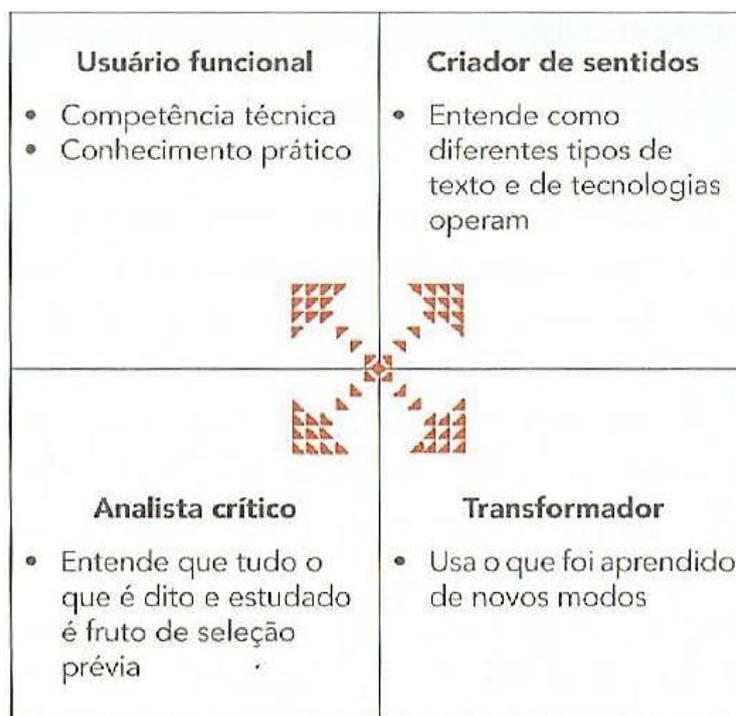
Desse modo, o ensino de LP não pode se desenvolver de forma alheia a todo esse contexto. Certamente, esse é um ponto que mobiliza o empenho de diferentes agentes sociais, tais como a escola e o professor. Este último é o ator social direto desse processo de ensino, pois é o responsável por promover a contextualização de todos esses fatores.

Uma das temáticas presentes nas discussões do GNL se tratava da inclusão dos multiletramentos no currículo escolar, no intuito de que fosse contemplada a multiplicidade dos discursos existentes na sociedade, bem como a diversidade de linguagens, que cada vez mais é potencializado pelo uso da internet.

A partir disso, ao pensar na prática do ensino, é preciso que a escola, agenciadora dos multiletramentos, prepare os alunos/população para uma sociedade cada vez mais digital. Além disso, é importante considerar que se os textos da sociedade atual mudaram e/ou estão em um processo de mudança, naturalmente, a capacidade de leitura, interpretação e produção desses textos exigem práticas letradas diferentes (Rojo, 2013).

Nessa mesma direção, o GNL propõe alguns princípios que orientam a prática pedagógica de multiletramentos (conforme a figura 4). No manifesto, o grupo ratificava a necessidade de a escola ser o ponto de partida para a inserção dos letramentos no currículo, bem como a grande variedade cultural da sociedade moderna.

Figura 7 - Mapa dos multiletramentos.



Fonte: Rojo (2012, p.29).

A imagem acima descreve as dimensões básicas do letramento crítico e multimodal: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. O quadro ilustra bem os diferentes níveis de interação entre leitor e texto. No que se refere ao ensino de gêneros como a charge, esses aspectos são imprescindíveis para que aluno compreenda o texto além da sua superfície.

A Prática Situada (*Situated Practice*) leva em consideração o contexto de vida dos alunos, suas origens e experiências, para que assim o ensino se torne significativo. Paralelamente, o professor desenvolve um papel crucial nesse processo, sendo responsável por conduzir os alunos a integrarem essas experiências no processo de aprendizagem. Dito de outro modo, trata-se da imersão com a variedade de textos e gêneros disponíveis que fazem parte do entorno dos alunos. Nas palavras de Rojo (2012) a Prática Situada refere-se a

uma abordagem inicial, no projeto didático, de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos) (Rojo, 2012, p. 30).

A Instrução Aberta (*Overt Instruction*) se refere ao trabalho colaborativo entre professor e aluno, na qual este, auxiliado pelo professor, consegue realizar tarefas complexas. Diante disso, também é contemplada a compreensão sistemática e crítica dos diferentes modos de significação dos textos que fazem parte da cultura do alunado, para isso, utiliza-se da metalinguagem para descrever e interpretar os elementos que compõe essas práticas textuais. Assim, com a Instrução Aberta, objetiva-se desenvolver a consciência do que está sendo aprendido, compreendendo as relações sistemáticas que envolvem o processo analítico dos gêneros envolvidos. Todavia, também se faz necessário compreender como se relaciona a teoria, que é trazida pelo professor, e a experiência de vida dos alunos. A partir deste ponto, começamos a adentrar no princípio seguinte – enquadramento crítico.

O Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) tem a intenção de fazer com que os alunos consigam expandir o processo de interpretação de textos, correlacionando as habilidades desenvolvidas em seu domínio (contexto de vida) na "prática situada" e na abordagem teórica - "instrução aberta", considerando os aspectos históricos, ideológicos, políticos e social que envolvem determinado texto. No que tange ao trabalho no professor, neste princípio, trata-se de levar os alunos a alcançarem um posicionamento crítico do que já apreenderam, isto é, reestruturar o aprendido e expandi-lo para contextos mais amplos.

Todas essas etapas tem a intenção de se chegar a uma Prática Transformada (*Transformed Practice*), voltada para "a produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign) (Rojo, 2012, p. 30)". Em outras palavras, refere-se a uma ressignificação de práticas sociais de produção de textos. Dessa forma, na prática transformada, espera-se que o sujeito consiga recriar o que já foi aprendido, tornando-se projetor (designer) de futuros sociais.

3.3 O gênero discursivo multimodal charge

É possível afirmar que a educação na contemporaneidade tem enfrentado o desafio de promover a integração das múltiplas formas comunicativas no ensino. Devido a isso, a perspectiva de análise multimodal se revela como uma resposta a essa problemática, pois reconhece que existe uma variedade textual e diferentes meios de comunicação que estão envolvidos com a vida cotidiana.

Nesse pensamento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) chama atenção à multimodalidade, afirmando que os jovens têm se envolvido cada vez mais com a cultura digital, assumindo uma postura de protagonistas imersos em um ambiente de forte interação midiática e multimodal.

Visto isso, a BNCC (2018) esclarece

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2018, p. 478).

Dado o exposto, compreendemos que o processo de leitura e produção de textos multimodais tem ganhado cada vez mais importância dentro desse cenário de avanço tecnológico. É exigido do leitor, atualmente, habilidades que ultrapassam o conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional, em outras palavras, exige-se um leitor capaz de construir sentidos conforme o funcionamento de cada gênero textual.

Rojo e Moura (2012) destacam que

Na contemporaneidade, a intensa e complexa circulação de comunicação e informação implica uma diversidade de mídias [impressa, analógica, digital] e de diferentes modalidades ou semioses [linguística, visual, espacial, gestual, sonora], muitas vezes, entrelaçadas umas às outras, provocando transformações nas formas de funcionamento e na configuração de discursos (Rojo; Moura, 2012, p. 212).

Dito isto, a fim de que a habilidade interpretativa se efetive no contexto dos multiletramentos, o professor assume um papel imprescindível, assumindo uma posição não apenas de transmissor de conhecimento, e sim como facilitador da competência multimodal dos alunos.

Com base nesse pressuposto, as charges, classificadas como um gênero discursivo multimodal, servem de exemplo para ilustrar como a multimodalidade pode

melhorar o processo educacional e fomentar uma compreensão mais profunda no que tange a análise de gêneros multimodais. Por esse viés, constituídas pela combinação de elementos verbais e não-verbais, as charges, de certa maneira, capturam a essência dos multiletramentos ao desafiar os alunos a interpretar simultaneamente códigos com mais de uma semiose envolvida.

Dito isto, a necessidade de analisar e relacionar diversos modos semióticos dentro de um único texto ajuda os alunos a desenvolver habilidades críticas que são essenciais não apenas para o ambiente escolar/ acadêmico, mas também para os discursos públicos contemporâneos.

Dando continuidade nesse pensamento, consideramos o fato de que em boa parte das escolas brasileiras, por um longo período, o ensino de LP teve uma roupagem gramaticalizada, perspectiva essa que, naturalmente, passou a também conduzir o ensino mediado por textos. A exemplo disso, podemos imaginar por quanto tempo priorizou-se o ensino da linguagem verbal, sendo ela escrita ou falada, em detrimento de outras formas de interação, como cores, imagens, brilho etc. Porém, seguindo o processo dinâmico da língua, característica já mencionada neste trabalho, e o surgimento das ilustrações em jornais, sentiu-se a necessidade de se explorar novos modos de produção de sentido, por meio da composição semiótica.

Diante disso, partindo da ideia da composição imagética, entende-se que a charge é mais antiga do que podemos imaginar. Andrade (2020) menciona que há

Estudos arqueológicos comprovam que uma das primeiras formas de escrita foram as inscrições rupestres encontradas nas cavernas pré-históricas, seguidas de desenhos e símbolos registrados em túmulos ou em templos antigos, o que evidencia, desde a antiguidade, a produção, também, de gêneros imagéticos (Andrade, 2020, p.20).

A charge é um gênero discursivo geralmente encontrado em jornais que utiliza ilustrações para retratar personagens, cenários e objetos de forma detalhada, compilados de comentários escritos sobre a situação representada. A charge combina imagem e texto de tal forma que, para ser plenamente integrado, é necessário considerar todos os elementos juntos (Flôres, 2002).

Dessa forma, a charge é um gênero multimodal de natureza humorística e altamente crítica, que visa discutir e analisar assuntos contemporâneos. Normalmente, aparece nas críticas de jornais e revistas, e como se trata de uma

reinterpretação crítica do chargista sobre eventos cotidianos, é um gênero que também expressa opinião, informa e argumenta (Andrade, 2020).

Nesse sentido, o gênero multimodal charge tem por principal característica o aspecto crítico, que se revela pelo meio humorístico e pelo aspecto imagético. O seu objetivo é criticar elementos da sociedade em geral, principalmente da esfera política.

A charge geralmente consiste em uma imagem, ou uma sequência de duas a três cenas, dentro de quadrinhos ou de forma aberta, acompanhada de balões ou legendas. Embora algumas charges possam ser constituídas apenas por imagens, é natural que apresente uma linguagem mista, isto é, verbal e não verbal, objetivando a condensação de informações, a fim de que a leitura seja prática e objetiva. (Moretti, 2013)

De forma geral, a charge constitui-se de apenas um único quadro, na qual a orientação de leitura costuma ser da direita para esquerda, de cima para baixo, do centro para as extremidades ou de outra maneira diferente, isso estará sujeito às intenções do chargista. Em síntese, trata-se de um gênero que compila diversas informações as quais requerem do leitor uma postura crítica, perpassando pelo conjunto de elementos e fatos com os quais o texto dialoga.

Nesse viés, a charge, ao tratar de assuntos relevantes e notáveis, estabelece conexões com outros textos do mesmo jornal ou site em que é publicado, bem como com notícias de outros jornais e meios de comunicação, criando uma relação de intertextualidade. Essa relação pode ser de concordância ou de oposição, dependendo de como a acusação reafirma ou contradiz o ponto de vista apresentado pelo texto inicial (Romualdo, 2000).

Expandindo as reflexões para a sala de aula, Andrade (2020) pontua que

[...] cabe ao professor propiciar ao aluno o entendimento de que a Charge é um gênero marcado pelo tempo e pelas circunstâncias, no qual se ilustram acontecimentos políticos e sociais importantes em um momento histórico determinado, por meio de uma representação satírica e caricatural. Outrossim, cabe ao professor, num processo constante de interação, construir a noção de sentido no texto, identificando no gênero Charge a carga de humor e de ironia como recurso que a caracteriza como Charge (Andrade, 2020, p.22).

Para que isso ocorra, é necessário atingir algumas habilidades, como a capacidade de relacionar os elementos verbais e não-verbais, e não os concebendo como elementos distintos no texto. Outro fator importante é a contextualidade da

temática, do contrário, para um leitor alheio ao contexto social dificilmente a charge irá se configurar como um gênero de reflexão e compreensão.

Em suma, a interpretação da charge exige uma compreensão ampla do processo discursivo, ativação de conhecimentos prévios situacionais e a correlação de todas as semioses presentes no texto. Assim, o leitor deve prestar atenção às relações entre diferentes elementos da imagem, à sequência das imagens e quadrinhos que guiam a leitura e a narrativa, bem como à relação entre a imagem e fatores externos específicos do ambiente comunicacional: tempo, idade, sociedade e cultura (Romualdo, 2000).

Finalmente, a avaliação da competência dos alunos em entender e criar charges pode ser utilizada como um indicativo eficaz de suas habilidades multimodais. Conforme sugerido pela BNCC (2018), métodos de avaliação que refletem a capacidade de trabalhar com múltiplos modos de comunicação são essenciais.

As charges, ao exigirem a interpretação de elementos visuais e textuais e a compreensão de seu contexto sociocultural e político, oferecem uma forma rica e dinâmica de avaliar como os alunos aplicam suas habilidades de leitura multimodal na prática. Isso não apenas valida a relevância da multimodalidade no currículo escolar, mas também reforça a necessidade de práticas pedagógicas que preparem os alunos para os desafios e as demandas de um mundo cada vez mais dominado por textos multimodais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, buscando fundamentar a tipologia, bem como a natureza da investigação, o campo pesquisado e a contextualização dos participantes e do *locus*. Finalizamos explicitando os instrumentos para coleta de dados, a justificativa para a escolha do gênero discursivo charge e as categorias de análise.

4.1 Tipo e abordagem de pesquisa utilizada

É importante mencionar que as reflexões teóricas que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas, as quais estão atreladas com as discussões dos multiletramentos e da multimodalidade, constituem um amplo campo de conhecimento.

Desse modo, lançamos mão da abordagem quantitativa, visto que as análises de dados partem de gráficos elaborados para representar as respostas dos sujeitos da pesquisa. Sobre isso, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26-27) mencionam que a pesquisa quantitativa se refere a tudo que pode ser quantificável, isto é, representar em números opiniões e informações para depois classificá-las, por isso é essencial o uso de recursos e técnicas como porcentagem, gráficos etc.

Além disso, como o nosso objeto de investigação é um fenômeno linguístico que está envolvido dentro de um determinado grupo social, buscamos, ainda, uma representatividade qualitativa, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), "a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc."

Nesse caso em específico, o grupo social se refere aos alunos e professores de uma escola pública do ensino médio de uma cidade do interior do Maranhão. Desse modo, embora utilizemos gráficos para a tabulação dos dados – por isso a classificação como quantitativa – a abordagem principal desta pesquisa é caracterizada como qualitativa.

Ainda conforme as autoras Gerhardt e Silveira (2009)

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34).

Nesse sentido, ainda que se tenha por base em medições e mensurações, as investigações científicas que visam envolver aspectos como o ensino e a aprendizagem, fundamentalmente, são qualitativas.

A natureza de uma pesquisa, em linhas gerais, pode ser classificada de duas formas conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010): a pesquisa básica, a qual tem o objetivo de gerar conhecimentos novos para o avanço da ciência sem aplicação prevista; e a pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para uma aplicação prática, no intuito de se direcionar para a solução de problemas específicos.

Dito isto, essa investigação, portanto, é de natureza aplicada.

Quanto aos objetivos de uma pesquisa, Segundo Gil (2002), é possível fazer uma classificação em três grupos, sendo eles pesquisas: exploratórias, descritivas e explicativas. Os objetivos desta pesquisa, então, se caracterizam como descritiva, já que tem a intenção descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade e, também, é possível caracterizá-la como explicativa, pois objetiva a identificação dos fatores que contribuem para a evidência dos fenômenos.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa de campo. Utilizamos esse modelo porque, nas palavras de Mazucato (2018)

Quando o processo de coleta de dados se dá no local de onde ele emerge estamos diante daquilo que denominamos de pesquisa de campo. É o processo no qual o pesquisador está diretamente articulado com o espaço (fonte) do qual decorrem as suas informações (Mazucato, 2018, p. 65).

Nesse caso, o espaço fonte, isto é, o *locus* desta investigação, no qual o pesquisador foi a campo e teve contato direto não só com o contexto do espaço escolar, mas também com os participantes da pesquisa, é uma escola pública do interior do estado. Ratificamos que, por motivos éticos, os nomes reais da escola e da

cidade, bem como endereço, foram omitidos. Diante disso, optamos por utilizar nomenclaturas fictícias.

A escola é o Centro Educacional Alto do Saber – CEAS, pertencente a rede estadual de ensino médio, localizado na rua do Sol, nº117, centro, na cidade de Santa Esperança, no estado do Maranhão.

O CEAS oferta o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas regulares e noturnas. A instituição possui uma infraestrutura com biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra esportiva. Além disso, a escola também conta com recursos de acessibilidade em suas dependências e sanitários adaptados para alunos com deficiência física.

Quanto ao desempenho escolar, o CEAS, conforme dados disponíveis no site Qedu em 2023, registrou um índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,3 no Ensino Médio, e a média de proficiência em português 244,73, que representa o nível 1 da categoria **insuficiente**.

Os níveis e as notas de proficiência são determinados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa para o Ensino Médio

Insuficiente		Básico		Proficiente		Avançado	
Nível 0	0 – 224	Nível 2	250 – 274	Nível 4	300 – 324	Nível 7	375 – 399
Nível 1	225 – 249	Nível 3	275 – 299	Nível 5	325 – 349	Nível 8	≥ 400
				Nível 6	350 – 374		

Fonte: Saeb, INEP (2023).

Dando continuidade à descrição metodológica, sobre o objetivo de uma pesquisa de campo, conforme Lakatos e Marconi (2017) é o de

conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los (Lakatos; Marconi, 2017, p. 178-179).

Desse modo, o problema tratado nesta investigação, partindo de um aspecto mais geral, consiste em verificar se o ensino de língua portuguesa tem contemplado a multimodalidade de forma a desenvolver a competência leitora e interpretativa dos alunos sob a perspectiva dos multiletramentos.

4.2 Definição dos participantes

Neste tópico, explicamos os critérios que foram considerados para a escolha das séries e dos informantes. Esta investigação se propôs a coletar os dados através de um questionário-diagnóstico que foi aplicado a alunos selecionados aleatoriamente pelos professores titulares das turmas, sendo sete alunos da turma 300; sete da turma 301 e seis da turma 302, totalizando a quantidade de 20 alunos. Todas as turmas correspondem à terceira série do ensino médio.

Sobre a série, consideramos que é uma etapa na qual os alunos já estão familiarizados com a metodologia de ensino e aprendizagem do ensino médio. Além disso, espera-se que nesse nível os alunos já tenham atingido um certo nível de proficiência linguística no que se refere à análise e interpretação de textos multissemióticos e que consigam relacionar esse conhecimento com práticas de multiletramentos.

Sobre isso, a BNCC (2018), do Ensino Médio, destaca que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos (BNCC, 2018, p.490).

A perspectiva defendida nesse documento reforça a importância de direcionar esta investigação para a terceira série do ensino médio, visto que essa é uma etapa que se espera que estejam qualificados para realizar interpretações mais complexas. Tal habilidade é importante tanto para as práticas escolares quanto para as exigências do leitor moderno.

Dito isto, consideramos como uma forma de participação significativa de prática social a capacidade de conseguir — não só no plano linguístico, mas também no discursivo — desenvolver habilidades capazes de fazer inferências críticas acerca de textos multimodais, relacionando-os com o contexto do mundo em que vivem.

4.3 Instrumentos de coletas de dados

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário-diagnóstico aplicado aos alunos. É importante destacar que os objetivos de cada etapa da pesquisa foram explicitados aos participantes de antemão e que nenhum dos sujeitos envolvidos foi identificado.

Assim, de acordo com Lakatos e Marconi (2017), o questionário é constituído de um compilado de perguntas que deve ser aplicado sem a presença do investigador e deve ser respondido por escrito.

Por motivos de praticidade, o questionário-diagnóstico (disponível no anexo I) aplicado aos alunos foi produzido no *Google Forms* e enviado para os alunos responderem na escola, já que havia disponível uma sala de informática com computadores com acesso à internet.

Dessa forma, o objetivo foi o de verificar se os alunos conseguiriam aplicar as habilidades adquiridas/esperadas em linguagens, ao longo do ensino médio, no que se refere à leitura e interpretação de textos multimodais. Para isso, selecionamos o gênero charge, que contemplasse temáticas contextuais de destaque no período de realização da pesquisa.

O questionário objetivou instigar os alunos a realizarem interpretações e inferências nos textos apresentados, buscando verificar se os alunos iriam perceber os elementos multimodais que compõem as charges, tornando, assim, o processo de atribuição de sentido mais analítico e criterioso.

Enquanto gênero multimodal, a charge se destaca devido a sua articulação de elementos verbais e não-verbais a fim de construir sentido. Essa multiplicidade de camadas possibilita que por meio de recursos humorísticos e irônicos, além da utilização de cores, formas, expressões e tipologia, o autor critique problemas sociais e dialogue com o contexto em que o texto foi produzido.

Assim, a utilização do QD foi essencial para alcançar os objetivos desta investigação, visto que se alinha à BNCC (2018) ao mencionar que

Ao longo do Ensino Médio, os estudantes devem consolidar e aprofundar as práticas de linguagem, de modo a possibilitar a compreensão, a interpretação e a produção de textos em diversos contextos, considerando os diferentes gêneros discursivos, especialmente aqueles que articulam elementos verbais e não verbais (BNCC, 2018, p. 490).

Justificamos o trabalho com as charges porque são textos que apresentam uma multiplicidade de modos de linguagem. Trata-se de um gênero opinativo que emite críticas políticas, sociais, dentre outras. Geralmente, as charges unem linguagem verbal e visual, por isso as falas dos personagens, títulos, legendas, imagens, cores, etc., todos os elementos verbais e não-verbais constituem um todo comunicativo.

Além do mais, ao contrário do que se possa imaginar, a tipografia utilizada em um texto, isto é, estilo e tamanho de fonte, destaque de expressões em negrito e itálico são elementos que também fazem parte da multimodalidade. Portanto, são aspectos que devem ser considerados, pois se fazem parte da composição textual é porque tem uma intenção, um objetivo.

4.4 Categorias de análise

No intuito de sistematizar a análise dos dados, optamos por desenvolver algumas categorias de análises que estão de acordo com o aporte teórico desta investigação, relacionando as perguntas do questionário-diagnóstico com os conceitos centrais deste estudo.

A maneira como as categorias estão organizadas visa contemplar as exigências do ensino contemporâneo em LP, isto é, em síntese, aquilo que se espera do aluno no que se refere ao desenvolvimento das habilidades interpretativas e críticas, especialmente quando estão atreladas aos gêneros multimodais.

Nesse sentido, conforme as ideias de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos se constituem dentro de esferas da atividade humana. Atrelado a isso, a ideia proposta pelo GNL, isto é, a teoria dos multiletramentos, destaca a importância de práticas pedagógicas que não deixem de lado a complexidade dos textos multissemióticos,

assumindo que há necessidade do desenvolvimento de leitura crítica desses textos constituintes de uma diversidade de esferas sociais.

Partindo desse pressuposto, estruturamos as perguntas do questionário-diagnóstico em quatro categorias de análise, sendo elas: a) contextualização e compreensão do gênero discursivo; b) relação de sentido entre elementos verbais e não-verbais; c) perspectiva crítica-dialógica; e d) composição semiótica dos personagens.

Para que pudéssemos garantir que as categorias teóricas que nos interessam para as análises fossem contempladas, realizamos um método reflexivo, no qual analisamos cada pergunta e fizemos uma relação com os conceitos apresentados. Por exemplo, as perguntas que instigavam o reconhecimento do contexto de produção das charges foram inseridas na categoria de – contextualização e compreensão do gênero discursivo – que está totalmente conectada ao pensamento bakhtiniano, ao destacar a importância do contexto no significado do enunciado. Tal relação é imprescindível para compreender como os alunos percebem o gênero charge como um texto relacionado a alguma prática social.

A categoria – relação de sentido entre elementos verbais e não-verbais – explora um elemento essencial em textos multimodais – a interação entre texto e imagem, visando abordar como os sentidos do texto são estabelecidos a partir dessa interação, além de avaliar importância dessa relação para a ideia central do texto.

Partindo do pressuposto da dialogicidade bakhtiniana, entendemos que ao buscar compreender como o aluno identifica o posicionamento do autor de um texto, ao passo que também consegue desenvolver uma atitude responsiva, opinando sobre o mesmo texto, também estamos diante de um evento dialógico. A partir disso, para as perguntas que visam destacar o diálogo entre texto e leitor, determinamos a categoria perspectiva crítica-dialógica.

Por fim, a última categoria – composição semiótica dos personagens – procuramos elencar as perguntas que exploram de que forma os personagens, bem como suas características, contribuem para a construção de sentidos. Quando se consegue perceber como a disposição de determinado personagem no texto se conecta a outros elementos, como a feição, e relacionar esses eventos visuais com a narrativa, a fim de destacar intencionalidades, consideramos que o aluno está conseguindo se conectar à análise multimodal.

Sobre o modo de apresentação das respostas dos alunos, considerando a quantidade de textos produzidos e a recorrência de ideias e argumentos semelhantes, optamos por organizá-las por meio de gráficos, condensando as respostas dos alunos e criando categorias para elas. Essas categorias foram pensadas a partir de termos e/ou expressões recorrentes, isto é, padrões temáticos das respostas dos estudantes, visando manter a fidelidade do conteúdo elaborado por eles.

Assim, a categorização das perguntas do questionário-diagnóstico e das respostas dos estudantes propicia uma abordagem mais sistemática para organizar os dados obtidos. Entendemos que, a partir desta organização, é possível prosseguir com as análises de modo a favorecer a investigação das habilidades interpretativas dos alunos.

Assim, no capítulo seguinte, todas essas categorias são discutidas de forma aprofundada, compreendendo padrões, desafios e avanços evidenciados nas respostas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Primeiramente, faz-se necessário situar o contexto que envolve os gêneros discursivos escolhidos para compor o QD. As charges escolhidas para análise são exemplos de textos multimodais, visto que há uma combinação de elementos verbais e visuais. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são reflexos das condições de produção das esferas sociais, que apresentam conteúdo, estilo e estrutura específicos. Devido a isso, as charges se configuram como ferramentas importantes para a problematização de temas contemporâneos.

Os dois primeiros textos são do chargista Jean Galvão (conforme apresentados abaixo), ambos foram publicados no mesmo período e se referem ao mesmo contexto de circulação. Ambas as charges, publicadas em 2022, criticam de forma humorística a situação econômica brasileira do momento, devido à alta inflação que propiciou o aumento dos preços de diversos produtos, dentre eles, a gasolina.

Figura 8 - Charge relacionada aos preços da gasolina - 01.



Charge de Jean Galvão publicada na edição impressa da Folha de 19 de junho de 2022 Jean Galvão

Fonte: Jornal Folha, 2022.

Figura 9 - Charge relacionada aos preços da gasolina – 02.



Charge de Jean Galvão publicada na Folha Jean Galvão

Fonte: Jornal Folha, 2022.

Na primeira charge, podemos destacar a composição imagética que representa um outdoor com o slogan do governo, "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" e a apresentação uma ideia de contraste com uma placa de gasolina que exibe o preço elevado. Por meio dessa representação, o autor revela um posicionamento desfavorável à ideia da dissonância entre as promessas do governo e a prática cotidiana das pessoas.

A segunda charge ressalta ainda mais a problemática do aumento dos preços dos combustíveis ao retratar um grupo de ladrões que rouba galões de gasolina em vez de dinheiro, deixando claro que o alto valor do combustível como foco da crítica. A representação visual indica um cenário de superinflação e o exagero, ao passo também busca expor de maneira satírica as consequências da crise socioeconômica.

Ambos os textos se utilizam do efeito humorístico para colocar em discussão alguns problemas sociais de destaque na época, dando destaque especial ao cenário eleitoral e a insatisfação da população em relação ao custo de vida.

A terceira charge é de Marília Marz e publicada na edição impressa da Folha, em 9 de julho de 2022. A chargista evidencia o cenário político polarizado na época das eleições presidenciais no país, através de uma situação comum no dia a dia das pessoas, simbolizando que os eventos de debates calorosos poderiam ocorrer em qualquer momento e em qualquer lugar.

Figura 10 - Charge relacionada à polarização política brasileira.



Charge de Marília Marz publicada na edição impressa da Folha em 9 de julho de 2022 Marília Marz

Fonte: Jornal Folha, 2022.

A charge apresenta uma praia onde dois partidos políticos são representados por meio de bandeiras associadas aos seus líderes partidários, Lula e Bolsonaro. O

humor é representado por um terceiro participante no meio da cena, declarando que esqueceu a toalha, simbolizando a neutralidade no debate.

O texto revela o conceito do dialogismo bakhtiniano, no qual os gêneros são permeados por diversas vozes, expondo as tensões sociais. Trata-se de uma crítica ao fenômeno da polarização, que é constituído através do recurso da ironia e do sarcasmo, visto que o antagonismo político é colocado no plano da banalidade.

Diante disso, cada um dos textos busca explorar a crítica sociopolítica. A primeira, problematiza o desencontro entre discursos, ao passo que a segunda satiriza a supervalorização de um recurso básico, e a terceira busca desconstruir a polarização política ao colocá-la em um contexto de humor e trivialidade.

Em resumo, os três textos são exemplos da potencialidade dos gêneros multimodais para o destacar situações sociais e políticas de forma crítica. Nesse sentido, a análise desses gêneros à luz da teoria dos multiletramentos revela a necessidade de integrar práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos textos multimodais e a criticidade no ensino de LP.

5.1 Contextualização e compreensão do gênero discursivo

Para uma compreensão mais completa acerca dos gêneros discursivos, é essencial considerar o contexto de produção. Dessa forma, ao tratar especificamente do gênero discursivo charge, deve-se levar em conta o cenário político, econômico e social, pois esses elementos irão dar o direcionamento necessário para que o leitor consiga perceber o sentido do texto.

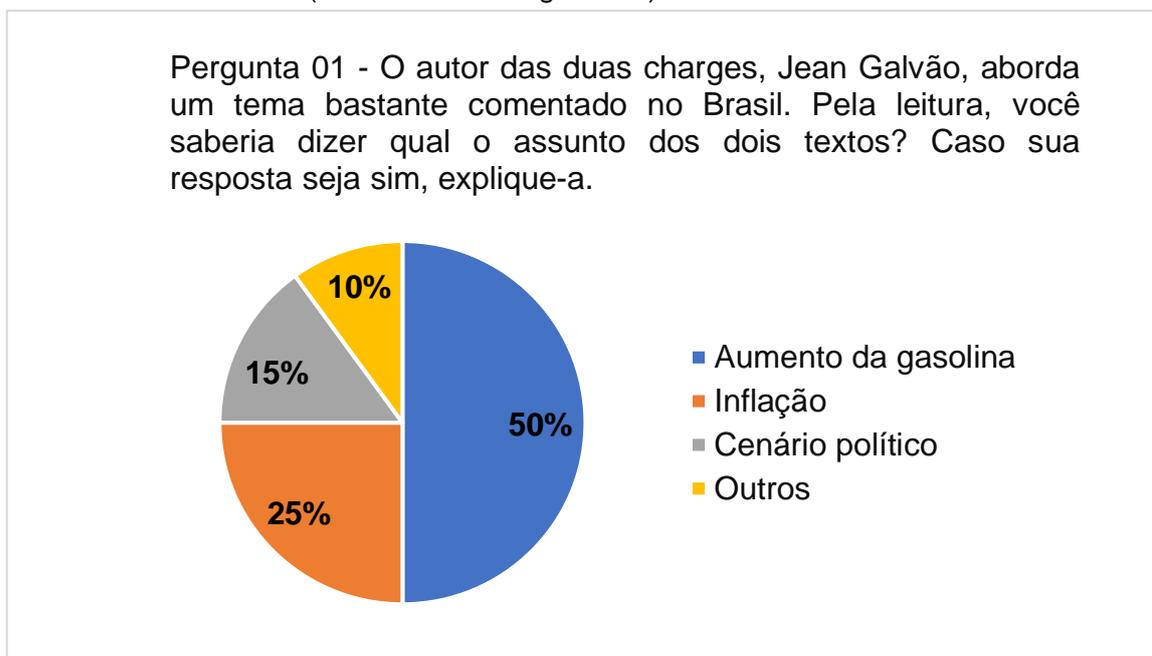
Essa perspectiva estabelece uma relação direta com os pressupostos dos multiletramentos, conforme refletido por Rojo (2012), ao propor uma prática pedagógica que contemple os elementos socioculturais que estão envolvidos no entorno do texto. Assim, ao passo que o aluno consegue compreender o tema central dos textos que tem acesso, além de perceber a dialogicidade com outros gêneros, como slogans, cartazes, etc., também se amplia a visão de como o leitor interpreta o texto a partir de diferentes modos de construção de sentido.

Continuando com esse pensamento, compreendemos que a conexão com a teoria dos multiletramentos é percebida, também, ao deixar em evidência a relação entre texto e contexto, no intuito de formar leitores engajados capazes de analisar

criticamente textos de maneira geral. Desse modo, este tópico é motivado pela necessidade de perceber se os alunos conseguiram atingir a habilidade de reconhecer os múltiplos elementos que constituem o texto.

A partir deste contexto, passamos para a análise do gráfico 01, que apresenta as respostas à primeira pergunta. Com base no gráfico, buscamos analisar a capacidade dos alunos conseguirem identificar o assunto principal das charges, reconhecendo o contexto em que estão inseridas.

Gráfico 1 - (Questionário-Diagnóstico) – Qual o assunto do texto.



Fonte: Próprio autor, 2024.

O gráfico acima representa as análises dos alunos sobre o assunto abordado nas charges, sendo o aumento da gasolina (50%), seguido pela inflação (25%), o cenário político (15%) e (10%) não souberam responder. A intenção é conseguir avaliar a capacidade do aluno de interpretar textos multimodais como a charge, fazendo relações com o contexto social em que vivem.

Metade dos alunos considerou que o assunto dos textos se tratava do cenário político (50%), evidenciando que a compreensão de qualquer gênero discursivo depende do contexto de circulação social na qual está inserido. Assim, os gêneros dos discursos são permeados por esses contextos (Bakhtin, 2003).

Destacamos como aspecto positivo a habilidade de os alunos conseguirem reconhecer o momento político brasileiro e relacioná-lo com a charge. Isso demonstra

que conseguiram conceber o texto não apenas como um gênero comum estudado na escola, mas como um posicionamento crítico sobre as questões políticas do país.

A identificação da inflação também está relacionada com o texto, representa (25%) das respostas dos alunos. Isso também demonstra que os alunos estão atentos às questões econômicas que afetam seu dia a dia e estão aptos a interpretar como essas questões são representadas de maneira crítica e humorística, característica das charges.

Sobre essa questão, Marcuschi (2008) infere que a compreensão efetiva de gêneros multimodais exige a habilidade de integrar múltiplas formas de significado, incluindo o visual e o textual, a fim de que consiga construir uma interpretação coerente e contextualizada. Essa é uma capacidade crucial para compreender como temas como esse são muito explorados em charges no intuito de causar reflexão coletiva.

O reconhecimento do aumento da gasolina (15%) como um dos assuntos nas charges, ainda que represente uma porcentagem pequena, mostra que o alunado consegue perceber o impacto que as implicações econômicas têm em suas vidas.

Assim, a habilidade de conseguir conectar essas questões com o gênero da charge indica que os estudantes estão conseguindo desenvolver as competências de multiletramentos descritas por Rojo (2012), que incluem a capacidade de interpretar e produzir textos que respondam de maneira crítica e reflexiva ao mundo ao redor.

As respostas que foram classificadas como – não souberam responder (10%) –, representam uma pequena parcela dos alunos que apresentaram a dificuldade em relacionar os assuntos dos textos com o seu contexto de vida. Dito isto, depreendemos que nem todos os alunos conseguiram fazer algum tipo de relação com a sua vivência social. Todavia, dentro de um universo maior, isto é, a sala de aula, esse dado negativo pode ser visto como um aspecto mínimo, visto que pelo menos (90%) dos alunos fizeram algum tipo de relação com o seu contexto de vida.

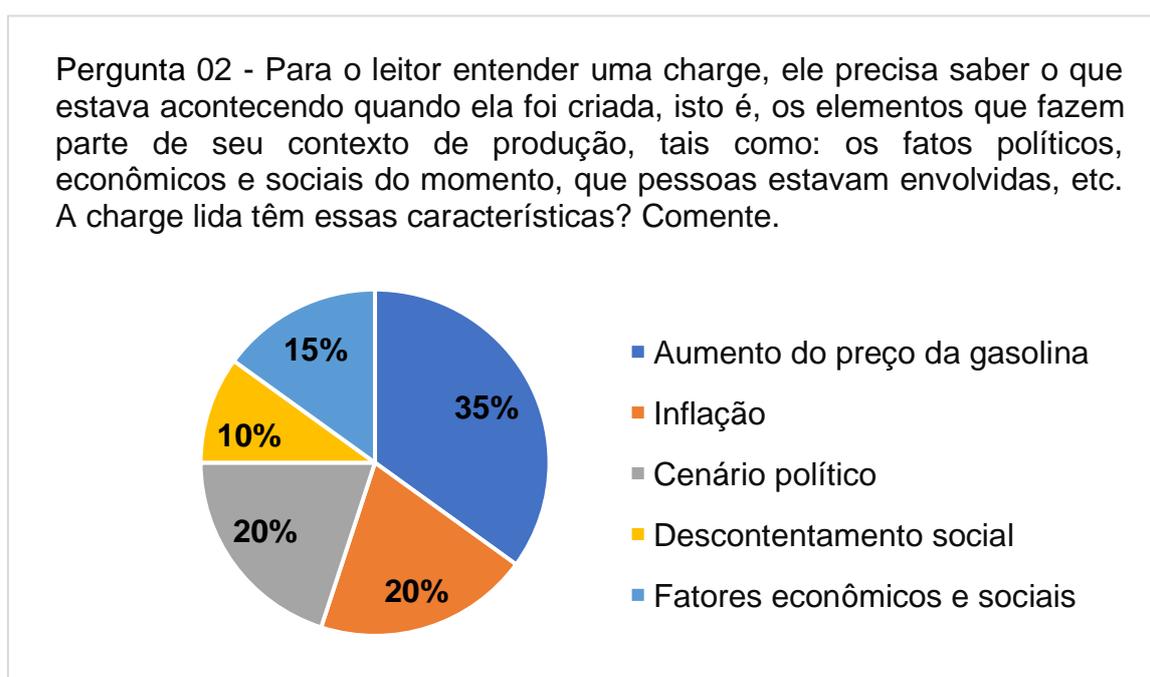
No quadro geral, o gráfico 1 demonstra que a maior parte dos alunos foi capaz de identificar o assunto dos textos, entretanto, demonstra, também, uma certa dificuldade na elaboração das justificativas, já que nem todos conseguiram desenvolver uma resposta que explicasse o seu posicionamento.

Em nossa análise, entendemos que a habilidade argumentativa está atrelada, de certa maneira, à capacidade de ler e interpretar textos. Em outras palavras, o aluno só é capaz de justificar um ponto de vista se, em determinada medida, conseguir

atingir um nível de interpretação no mínimo considerado razoável, já que estamos falando de alunos da terceira série do ensino médio.

Dando continuidade, seguimos para a análise do gráfico 2 – as características extralinguísticas que envolvem a charge. A intenção esperada, ao elaborarmos a pergunta referente a esse gráfico, foi de avaliar se os alunos, além de reconhecer o contexto de produção do texto, conseguiriam fazer conexões entre elementos linguísticos e extralinguísticos, como a análise de informações implícitas, por exemplo.

Gráfico 2 - (Questionário-Diagnóstico) - As características extralinguísticas quem envolvem a charge.



Fonte: Próprio autor, 2024.

A maioria dos alunos destacou o aumento do preço da gasolina (35%) como um elemento significativo para o entendimento do texto, enquanto que (20%) relacionou a charge com os impactos da inflação, outros (20%) mencionaram o cenário político, (10%) ao descontentamento social e (15%) a fatores econômicos e sociais.

Para conseguir entender o significado de um texto como a charge, é necessário mais do que o reconhecimento dos aspectos verbais e visuais, precisa-se, ainda, da compreensão dos elementos que estão além do texto, ou seja, os aspectos extralinguísticos.

Conforme Bakhtin (2003), o enunciado é sempre marcado pelo contexto social no qual é produzido. Diante disso, assumimos que as charges não podem ser compreendidas de uma maneira isolada, pois é um gênero discursivo que exige do leitor conhecimentos prévios sobre os fatos sociais envolvidos, como o político e o econômico. A maioria dos alunos conseguiu atingir esse nível, já que apontaram alguns elementos extratextuais específicos em relação às charges.

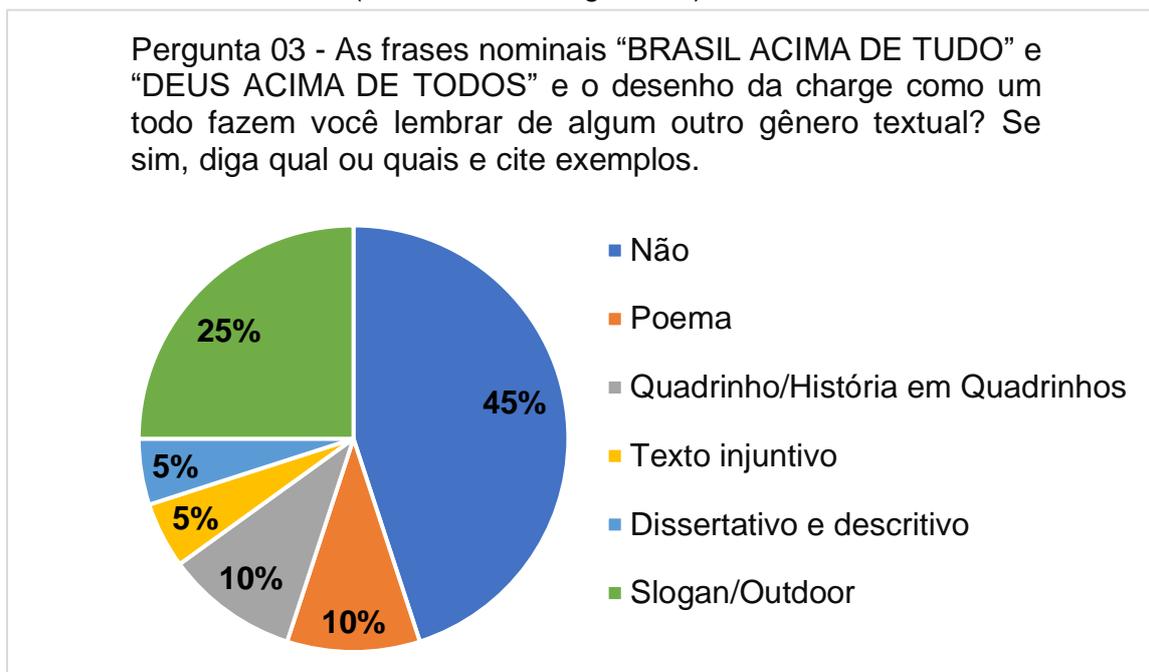
A partir do gráfico 2, constatamos que, embora seja identificada uma certa dificuldade de alguns alunos em estabelecer essas conexões, uma parte significativa reconheceu a importância dos aspectos extralinguísticos. Para isso, consideramos como respostas mais completas as que mencionaram o aumento do preço da gasolina, a inflação e o cenário político, equivalendo a (65%) das respostas, ao passo que os dois últimos grupos (25%) são análises mais abstratas e genéricas.

Nesse sentido, entendemos que os estudantes que representam (65%) das respostas, ao considerarem os aspectos econômicos, da inflação e do cenário político como elementos centrais para a interpretação da charge, conseguiram relacionar o texto com o contexto sociocultural no qual estão inseridos, demonstrando uma compreensão mais ampla e integrada à crítica social da charge. Esse fato aponta que os estudantes que identificaram esses elementos demonstram familiaridade com os eventos atuais e as figuras públicas envolvidas.

Já os (25%), que representam a soma dos alunos que fizeram uma associação da charge com o descontentamento social e fatores econômicos e sociais, demonstraram uma análise que consideramos mais abstrata, evidenciando a habilidade de interpretar textos de maneira mais superficial. Essa análise deixa evidente uma outra questão relevante, a de que os alunos que indicaram uma maior dificuldade em perceber os aspectos extralinguísticos, acabam limitando suas análises às características visuais imediatas da charge.

Assim, o gráfico 2 evidencia que a maior parcela dos alunos conseguiu reconhecer a importância de elementos extratextuais para a compreensão da charge, conseguindo destacar diversos fatores sociais. Diante disso, destacamos a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que amplifiquem as competências interpretativas dos alunos, a fim de que se reduza ao máximo as análises genéricas dos textos.

Gráfico 3 - (Questionário-Diagnóstico) – Gêneros textuais.



Fonte: Próprio autor, 2024.

A pergunta relacionada ao gráfico 3 buscou avaliar como os estudantes relacionaram as frases nominais “BRASIL ACIMA DE TUDO” e “DEUS ACIMA DE TODOS”, bem como os demais elementos visuais a outros gêneros discursivos.

A maioria dos alunos, quase metade (45%), não conseguiu relacionar com nenhum outro gênero discursivo; (10%) associou a charge a estrutura de poemas; (10%) identificaram semelhanças a estrutura de quadrinhos ou histórias em quadrinhos; (5%) relacionaram a textos instrucionais; (5%) a tipologia e (25%) a slogans e/ou outdoor.

Os estudantes que não conseguiram relacionar a charge a nenhum outro gênero discursivo (45%) demonstram uma grande dificuldade em interpretar a intertextualidade, que é uma característica das charges. Os outros alunos, em certa medida, conseguiram fazer algum tipo de relação, como os (10%) que fizeram uma associação à estrutura de poemas. Isso indica que a leitura estava focada na concisão e repetição das frases nominais, uma característica típica da linguagem poética, todavia, ignora-se a ironia a crítica presentes no texto.

Outros (10%) que conectaram com histórias em quadrinhos evidenciam uma compreensão parcial da composição multimodal do texto. Acreditamos que essa

associação se deu por causa do uso de imagens e interação entre elementos verbais e não-verbais que também são presentes no gênero história em quadrinhos.

Os alunos que relacionaram a charge a textos injuntivos (5%), embora tenham demonstrado um esforço em conseguir encontrar uma função discursiva na análise, possivelmente, consideraram que havia no texto características de imperatividade ou algum tipo de orientação nas frases nominais, ignorando completamente as características básicas do gênero charge e dos textos injuntivos. E os outros (5%) que mencionaram a tipologia textual, apresentaram uma leitura limitada voltada para a estrutura do texto, deixando evidente que não há uma compreensão clara do que seja tipologia e gênero textual.

A partir de um panorama geral, é possível identificar que há uma grande dificuldade em reconhecer outros gêneros discursivos a partir de sua estrutura, além da equivalência conceitual entre gênero textual e tipo textual. Esse é um dado que consideramos grave, pois a BNCC considera que

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. (Brasil, 2018, p. 490)

Dito em outras palavras, conforme o documento, o termo “dominar” sugere que, ao chegar no ensino médio, o aluno já deve ter desenvolvido certas habilidades básicas no que se refere à interpretação de textos. Vale ressaltar que estamos falando de alunos que estão adentrando ao ensino médio, portanto, refere-se aos primeiros anos de estudo, não de um estudante que já está finalizando o ciclo. Diferenciar, portanto, gênero de tipo textual é uma habilidade básica que se explora no ensino fundamental, ficando reservado ao ensino médio análises mais aprofundas.

Sobre essa diferenciação, Marcuschi (2008) explica que os tipos textuais é um conceito teórico que classifica os textos com base em suas características linguísticas. São estruturas mais abstratas que indicam os modos de organização do texto. O conjunto de categorias para designar os tipos textuais são limitados, como: narração – conta uma história com sequência de ações; descrição – caracteriza pessoas, objetos ou ambientes; exposição – explica ou apresenta informações de forma

objetiva; argumentação – defende uma ideia ou ponto de vista; injunção – dá instruções ou orientações.

Ainda conforme o autor, os gêneros discursivos são textos concretos que encontramos no dia a dia, que surgem em situações comunicativas recorrentes e possuem características funcionais, objetivos e estilos próprios. Suas características principais incluem: funções comunicativas específicas; surgem em contextos históricos e sociais e são dinâmicos, ou seja, mudam com o tempo e com a sociedade. Essa é uma perspectiva que também está ancorada nos pressupostos bakhtinianos.

Em contrapartida, destacamos que pelo menos (25%) dos alunos conseguiram relacionar a charge com outros gêneros discursivos como slogans e outdoors, evidenciando uma compreensão que está mais alinhada com a proposta do gênero apresentado. Além disso, significa que esses alunos perceberam os recursos persuasivos e publicitários que dialogam com o público.

Por fim, a partir do gráfico 3, identificamos que um número significativo dos alunos demonstrou dificuldade em relacionar a charge a outros gêneros discursivos. Isso reforça ainda mais a necessidade de práticas pedagógicas que objetivem a promoção da leitura crítica e intertextual com destaque a textos multimodais.

5.2 Relação de sentido entre elementos verbais e não-verbais

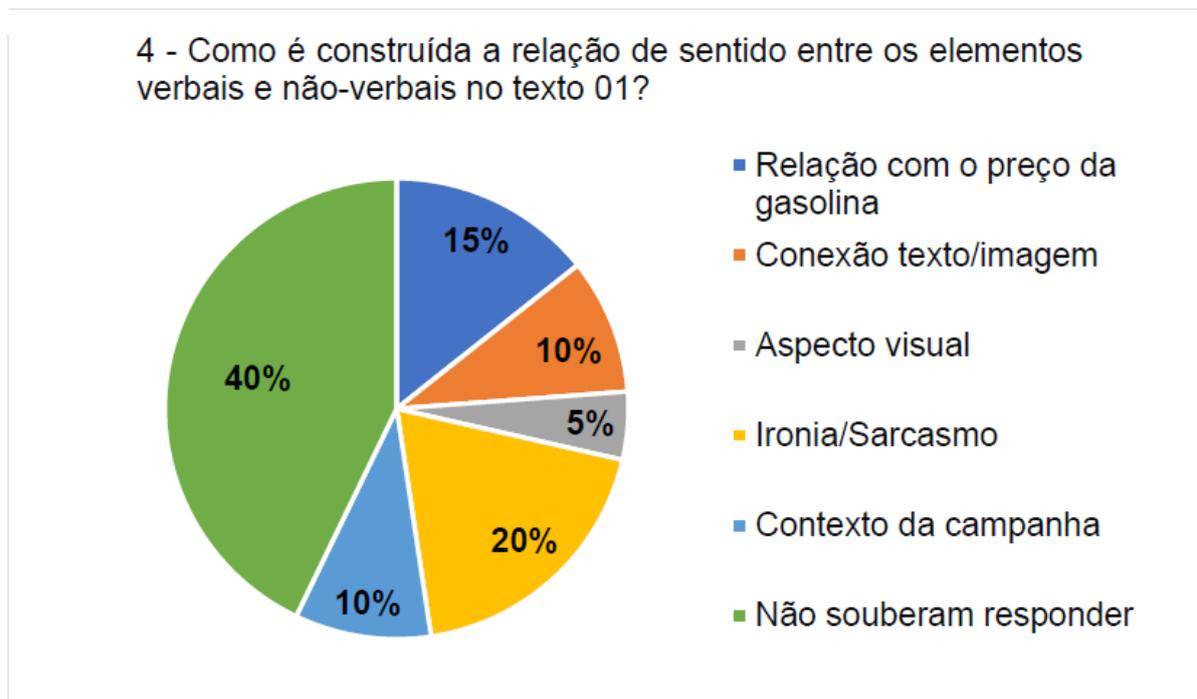
A perspectiva da teoria da multimodalidade, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), destaca que os sentidos dos textos que circulam na contemporaneidade são constituídos pela interação de diferentes modos semióticos. Complementando essa visão, Bakhtin (2003) enfatiza que o enunciado – que se materializa na forma nos gêneros discursivos – é uma unidade comunicativa que se refere tanto aos elementos composicionais do texto como os contextuais.

Referindo-se às charges, especificamente, a análise dos elementos verbais e não-verbais permite compreender como ocorre o diálogo entre as intenções discursivas do autor e do leitor. Trata-se de um processo imprescindível para o desenvolvimento de leitores capazes de interpretar criticamente as diversas camadas de significado presentes nos textos multissemióticos, dito de outra maneira, estamos falando sobre a formação de leitores multimodais.

Continuando com essa ideia, a teoria dos multiletramentos destaca a valorização da leitura crítica multimodal como uma atividade crucial no ensino contemporâneo, pois quando consegue identificar mensagens implícitas e o posicionamento do autor do texto, o aluno amplia a sua visão crítica acerca do uso da linguagem e da imagem para transmitir ideias e opiniões.

Dito isto, esse tópico se justifica pela necessidade de aprofundar a interação entre elementos multissemióticos como uma maneira de entender o texto em sua totalidade e propiciar a habilidade de interpretar mensagens ideológicas e estéticas presentes nos textos multimodais.

Gráfico 4 - (Questionário-Diagnóstico) - Como se dá a relação de sentido entre os elementos verbais e não-verbais.



Fonte: Próprio autor, 2024.

O gráfico 4 pretende explorar a habilidade dos alunos de conseguir compreender como se dá a interação entre os aspectos verbais e não-verbais no texto multimodal. A charge em questão desenvolve uma crítica social através dessa relação – texto e imagem –, utilizando como recurso principal a ironia e o sarcasmo. Tais aspectos se unem para construir uma crítica que trata da desconexão entre discurso político e a realidade enfrentada pelos brasileiros da época.

Assim, como demonstrado, (40%) dos estudantes não souberam responder, isso representa quase metade dos alunos; uma parte pequena (10%) fez uma relação dos

elementos ao contexto específico de uma campanha eleitoral; alguns estudantes (20%) associaram a utilização da ironia ou sarcasmo como um tipo de estratégia para a construção de sentido; (5%) mencionou o aspecto visual, porém de maneira muito abstrata; (10%) conseguiram perceber alguma interação entre texto e imagem; e outros, demonstrando uma leitura contextualizada, relacionaram o texto ao preço da gasolina (15%).

A primeira informação significativa a ser considerada é que, notadamente, há um desafio na leitura multimodal, já que pelo menos (40%) não souberam o que dizer. Então, percebemos que, à medida que as perguntas do QD visavam estimular análises mais aprofundadas, uma parcela significativa dos alunos não consegue desenvolver uma resposta, ou se conseguem, muitas vezes não se aproximam do esperado.

Para a pergunta do gráfico 4, especificamente, compreendemos que o nível esperado é a capacidade de, em alguma medida, o aluno conseguir explicar algum tipo de relação de sentido por meio da interação dos elementos verbais e visuais do texto, por exemplo: perceber até que ponto a ausência de um desses aspectos podem ou não dar prejuízo para o sentido do texto. Esse seria apenas um dos caminhos, há outros mais substanciais.

Sobre isso, podemos considerar que no plano verbal as duas frases nominais dialogam entre si, sendo a primeira “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, que demonstra uma relação com o apelo a valores religiosos e nacionalistas que faziam parte do discurso político do governo da época; e a segunda “Gasolina: R\$ 7...”, simbolizando o alto preço do combustível. A forma como estas frases estão dispostas na charge deixa claro a tensão sobre o que é idealizado politicamente e o que realizado na prática.

E sobre o plano não-verbal, esperávamos que os alunos percebessem a representatividade dos desenhos e o papel deles para a atribuição de significado, como a figura que remete ao então presidente, que aparece sorridente no outdoor, como um modo de reforçar o slogan político e o discurso governamental. Entretanto, há uma intervenção de um outro desenho, representando alguém que apaga o slogan e o substituir por “gasolina”.

Um aluno de ensino médio conseguiria pensar nesses elementos desta maneira? Ou melhor, já deveria ter desenvolvido habilidades para tal? Seria possível que o estudante, nessa série, seria capaz de relacionar esses elementos e perceber

a simbolização que há na charge, destacando que, na prática, as questões econômicas são o que realmente estão “acima de tudo”?

Ao considerar esses pontos, percebemos que a dificuldade em compreender as relações estabelecidas entre texto e imagem representam lacunas para o letramento multimodal e crítico, que são importantes para a compreensão das charges.

Os estudantes que conectaram os elementos textuais ao contexto da campanha política (10%) demonstraram uma leitura inicial que se aproximou do esperado, relacionando a charge ao seu contexto de produção, porém, também revela uma compreensão limitada, já que a resposta não foi desenvolvida, apenas citada, característica compartilhada pela maioria dos alunos quando o comando da questão requer uma resposta discursiva mais elaborada.

Uma outra parte dos alunos, (20%), revelaram uma leitura mais elaborada ao identificarem a ironia e o sarcasmo presentes no texto. Assumimos que essa percepção mostra que esses alunos conseguiram reconhecer a intenção crítica do autor, além de integrar elementos verbais e não-verbais. A ironia, neste caso, é um elemento muito importante para a construção do sentido, por isso, destacamos como um ponto positivo o fato desses alunos perceberem isso, pois indica um avanço na interpretação das estratégias discursivas multimodais. Essa é uma habilidade que precisa ser valorizada e explorada em sala de aula.

Os estudantes que pontuaram o aspecto visual (5%) evidenciam uma análise que se limita ao aspecto imagético do texto. Ainda que tenham reconhecido a importância do visual, a interação como esse elemento se dá com o texto verbal não é contemplada pelos alunos. Dessa forma, como aponta Kress e van Leeuwen (2006), os textos multimodais são constituídos por diferentes semioses e operam em conjunto, e essa interação é essencial para a construção do sentido. É preciso, portanto, considerar os outros elementos, não somente o visual.

Mais um fator positivo é representado por (10%) dos estudantes que conseguiram fazer uma conexão entre texto e imagem. Isso evidencia uma interpretação mais integrada ao gênero multimodal. Significa que esses alunos compreenderam que os elementos verbais e visuais são dialógicos, conforme preconizado por Bakhtin (2003), quando afirma que os elementos que fazem parte dos enunciados são moldados pela interação com outros enunciados. Essa compreensão é essencial para a interpretação de textos como a charge.

Por fim, (15%) dos alunos perceberam a relação dos elementos verbais e não-verbais com o preço da gasolina. Isso demonstra uma leitura contextualizada, que conecta a charge a um problema social concreto. Essa visão indica que os estudantes também são capazes de compreenderem críticas implícitas no texto, além de conseguir relacioná-las com o seu contexto. Todavia, também não houve um desenvolvimento nessas respostas, não sendo possível entendermos até que ponto eles conseguiram fazer essa relação.

A conexão com os elementos verbais e não-verbais é o que potencializa a crítica social presente na charge. As frases nominais fazem um contraste argumentativo entre si, dando evidência à oposição entre os ideais políticos e a prática vivida pela população. As figuras sorrindo e a exposição do problema realizada pela pintura do preço da gasolina reforçam ainda mais a desconexão dos discursos.

Deste modo, através da combinação de texto e imagem, a charge não somente diverte, mas causa reflexão sobre os efeitos práticos das políticas públicas. Essa habilidade reflexiva é o que se espera de alunos do ensino médio.

Ainda que pontualmente, o gráfico expõe alguns avanços na capacidade de interpretar a relação entre esses elementos. Porém, percebemos claramente dificuldades significativas no desenvolvimento de um letramento multimodal mais amplo. Esta análise demonstra que, ao passo que alguns estudantes conseguem reconhecer algumas estratégias textuais como a ironia e/ou relacionar com o contexto de produção, outros enfrentam dificuldades em realizar uma integração crítica desses elementos.

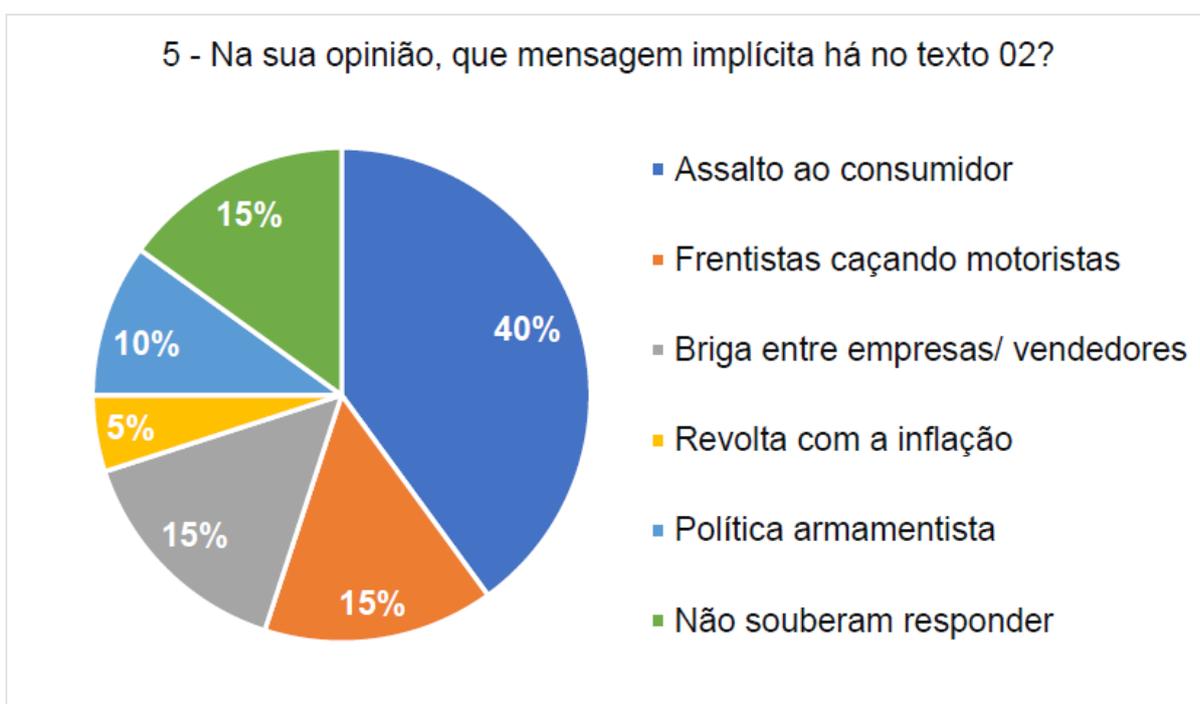
Dando continuidade às análises, acreditamos ser interessante intercalar neste tópico um enunciado que solicitasse aos alunos a interpretação da mensagem implícita que consta no segundo texto. A nossa intenção foi a de instigar ainda mais o pensamento crítico do aluno, fazendo com que eles fizessem a interação dos elementos verbais e não-verbais e realizassem inferências que vão além do que está explícito, relacionando o contexto da charge com a realidade na qual estão inseridos.

A mensagem implícita da charge está diretamente relacionada aos altos preços dos combustíveis no Brasil, sendo representada a partir de uma crítica irônica e humorística. O texto mostra personagens que usam recipientes de gasolina como se fossem armas, sugerindo que o preço do combustível se assemelha a um assalto público.

Um outro ponto que merece destaque é a reação do motorista, com uma feição de despreocupação, pois não imagina que está prestes a “sofrer um assalto”. Esses elementos dão reforço à ideia de tensão social que é gerada pelo aumento dos preços do combustível, simbolizando uma crise socioeconômica. Dessa forma, a segunda charge estabelece um diálogo direto com o primeiro texto, uma vez que também critica o contexto econômico brasileiro, exagerando, propositalmente, a representação por meio de uma abordagem cômica.

Sob essa perspectiva, o gráfico 5 buscou avaliar a habilidade dos estudantes conseguirem identificar mensagens subjacentes, isto é, implícitas em um texto multimodal de maneira contextualizada.

Gráfico 5 - (Questionário-Diaqnostico) - Qual é a mensagem implícita no texto.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Uma parcela considerável interpretou que há uma crítica ao preço abusivo dos combustíveis, percebendo, também, o uso da comicidade como um recurso de construção de sentido, representando um assalto ao consumidor (40%); (15%) dos alunos associaram à busca por motorista como uma analogia ao meio competitivo do mercado de trabalho; outros (15%) identificaram o aspecto competitivo do mercado; (5%) conseguiram reconhecer o elemento crítico da economia; (10%) dos alunos

destacaram a possível relação com a política armamentista, até então defendida pelo Presidente de República; e apenas (15%) não souberam responder.

Grande parcela dos estudantes identificou a mensagem implícita como um assalto ao consumidor (40%), simbolizando o grande impacto dos preços elevados no valor do combustível. Essa análise, juntamente com os (5%) que interpretaram a mensagem como “revolta com a inflação”, revelam uma perspectiva mais crítica, que conseguiram conectar o texto com a temática socioeconômica. Esses alunos perceberam a amplitude social e política da charge, além disso, é possível constatar que os alunos compreenderam inicialmente o uso da ironia e do exagero como estratégias discursivas.

Por outro lado, (15%) dos estudantes, embora também tenham percebido o recurso do exagero, fizeram uma interpretação mais genérica, sem captar a dimensão crítica do texto. Esse dado sugere que os alunos até conseguiram perceber a relação presente entre texto e imagem, porém apresentaram dificuldade em aprofundar a análise.

Ratificamos que para conseguir compreender um gênero como a charge, é essencial que o leitor esteja ciente do contexto de produção do gênero, do contrário, irá se dedicar apenas para os elementos estruturais do texto. Sobre isso, Bakhtin (2003) infere que o sentido de um texto não consta apenas em sua estrutura interna, mas se relaciona com o contexto sociocultural.

Assim foi o caso de (15%) dos alunos que relacionaram a ideia implícita a uma briga entre empresas ou vendedores, demonstrando uma leitura que destaca as disputas comerciais como o tema central da charge, ignorando o elemento crítico e irônico do texto, que visava expor as tensões econômicas da sociedade.

Uma linha de raciocínio semelhante pode ser verificada com os (10%) que relacionaram a mensagem do texto com o discurso armamentista, demonstrando uma leitura influenciada pelos aspectos visuais da charge. É uma conexão que consideramos criativa, visto que conseguimos encontrar suporte no contexto imagético da charge. Trata-se de uma análise possível.

Diante disso, a partir do gráfico 5, pudemos verificar que alguns alunos conseguiram fazer a interpretação da mensagem implícita da charge de uma maneira crítica. A maior parte reconheceu o destaque aos preços dos combustíveis, embora outras tenham feito interpretações mais genéricas ou presas aos elementos visuais.

A BNCC (2018) pontua que é preciso formar leitores capazes de compreender as mensagens implícitas dos textos que circulam na esfera social, e que sejam, ainda, capazes de relacioná-las ao contexto sociopolítico. É importante que o professor esteja atento a essas questões para promover um ambiente escolar que propicie essa prática leitora reflexiva e engajada.

5.3 Perspectiva crítica-dialógica

Um dos conceitos centrais da abordagem de Bakhtin (2003) é a noção de dialogismo, que, em nossa interpretação para este trabalho, refere-se ao processo de interação verbal entre leitor e o texto, concebendo esse enlace como uma atividade responsiva, na qual o leitor pode concordar ou discordar das ideias do autor.

Esse diálogo é imprescindível para o desenvolvimento da criticidade que se espera dos alunos. Além disso, é uma perspectiva que também vai ao encontro da teoria dos multiletramentos idealizada pelo GNL, em 1996. Dito isto, este tópico visa analisar como os alunos se posicionam frente aos discursos apresentados nas charges, promovendo a autonomia crítica multimodal.

Entendemos que é muito importante que os alunos consigam perceber suas próprias vozes no texto como parte do diálogo, assumindo realmente uma atitude responsiva. Esse processo fará com que o aluno compreenda a relação com o texto dentre de um viés dinâmico, não estático, em que valores socioculturais estão em um constante debate ideológico entre o texto e o leitor.

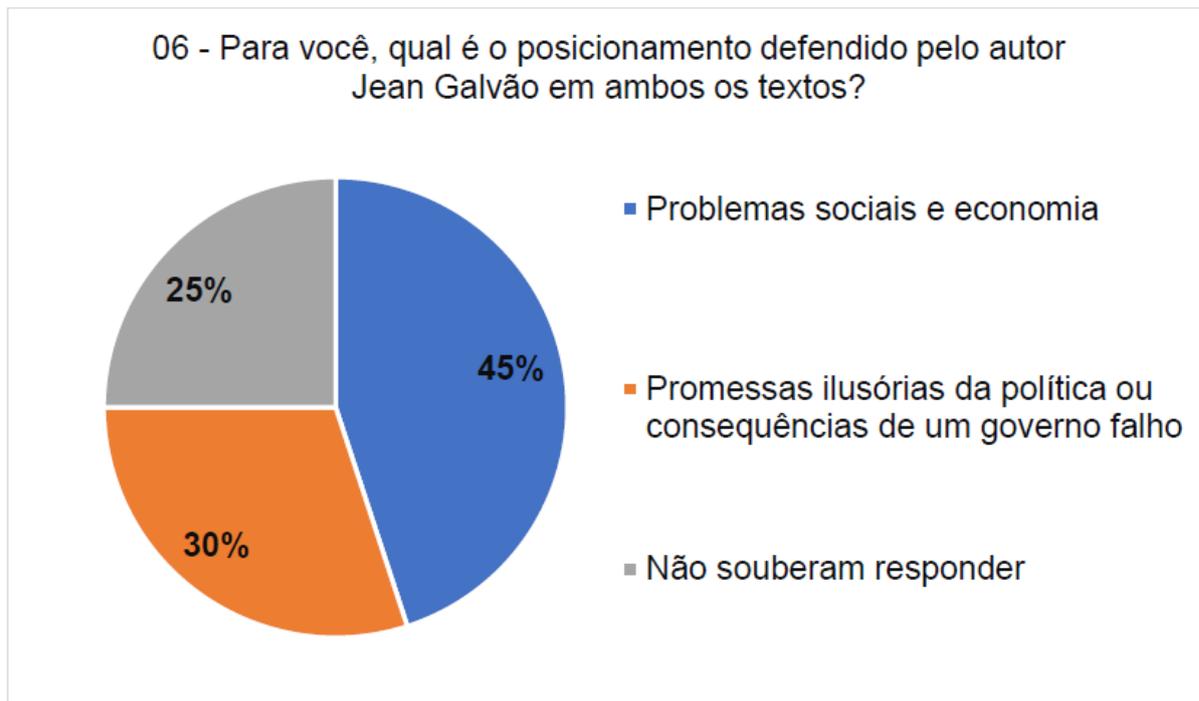
Seguindo nessa linha de pensamento, a partir do gráfico 6, buscamos compreender a capacidade dos estudantes de interpretar criticamente a postura do autor mediante os problemas socioculturais apontados na charge. Entendemos, também, que essa capacidade está totalmente conectada com a pergunta anterior, que questionou sobre as mensagens implícitas do texto.

Mas por que colocar perguntas semelhantes no questionário? Entendemos que a forma como os enunciados são apresentados também contribui para a interpretação dos alunos. Afinal, questionar sobre as mensagens implícitas em um texto e a opinião do autor estão no plano da semelhança, não da igualdade.

Conforme os dados do gráfico 6, uma grande parcela dos alunos (45%) identificou como tema central da crítica presente na charge problemas sociais e economia, com destaque para o preço dos combustíveis; (30%) entenderam como

uma crítica relacionada à ineficiência política; e (25%) demonstraram dificuldades em perceber a opinião do autor.

Gráfico 6 - (Questionário-Diagnóstico) Sobre a opinião defendida nos textos.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Os alunos que conseguiram fazer uma associação da crítica aos problemas sociais, sendo representados pela maioria (45%), captaram o tema central do texto, deixando em evidência o aumento do preço da gasolina que simboliza o ápice da crise econômica do momento. É uma reflexão que está alinhada ao posicionamento do autor da charge, que utiliza a ironia e o humor para expor a social.

Já os (30%) apresentam uma leitura um pouco mais sofisticada, pois fizeram uma relação da charge com as contradições entre o discurso político e a realidade vivida pelas pessoas. Essa leitura demonstra que os alunos compreenderam a crítica do autor a partir das análises dos elementos verbais e visuais, que coloca o slogan político como um ponto de contraste com a ineficiência governamental. Essa perspectiva aponta para o entendimento de que esses alunos conseguiram, em certa medida, reconhecer a característica dialógica da charge, ao representar não só os problemas sociais, mas também estabelecer algum tipo de diálogo com o discurso político.

Esses são dados positivos, porém, ao fazer um paralelo entre o gráfico 5 e 6, percebemos que este último releva uma porcentagem maior dos alunos que não conseguiram fazer a análise, sendo representados por (25%). Isso levanta o questionamento sobre o porquê de no enunciado 5, que instigava sobre as mensagens implícitas, houve uma quantidade maior de respostas do que neste último, que pergunta a opinião do autor. Isso sugere que o comando “qual a opinião do autor” é menos complexo de que “qual a mensagem implícita”?

Respondemos a essas perguntas partindo do pressuposto de que os alunos não fizeram distinção entre os enunciados do QD, resultando que ficassem “sem resposta” para a segunda pergunta do gráfico 6. Seguindo nessa perspectiva, supomos, ainda, que se fizéssemos a inversão na ordem dessas perguntas, o questionamento sobre informações implícitas possivelmente é o que teria a maior porcentagem dos alunos que não responderiam.

Dessa forma, entendemos que a opinião do autor se aproxima mais das informações explícitas abordadas na charge, enquanto que os implícitos estão mais próximos do aspecto dialógico estabelecido com outros discursos que envolvem o texto, como o posicionamento político do próprio autor ou mesmo do site jornalístico em que a charge está sendo veiculada. Essa é uma análise que ganha muitas camadas quando se refere à interpretação de textos multimodais, mas é pouco explorada nas escolas.

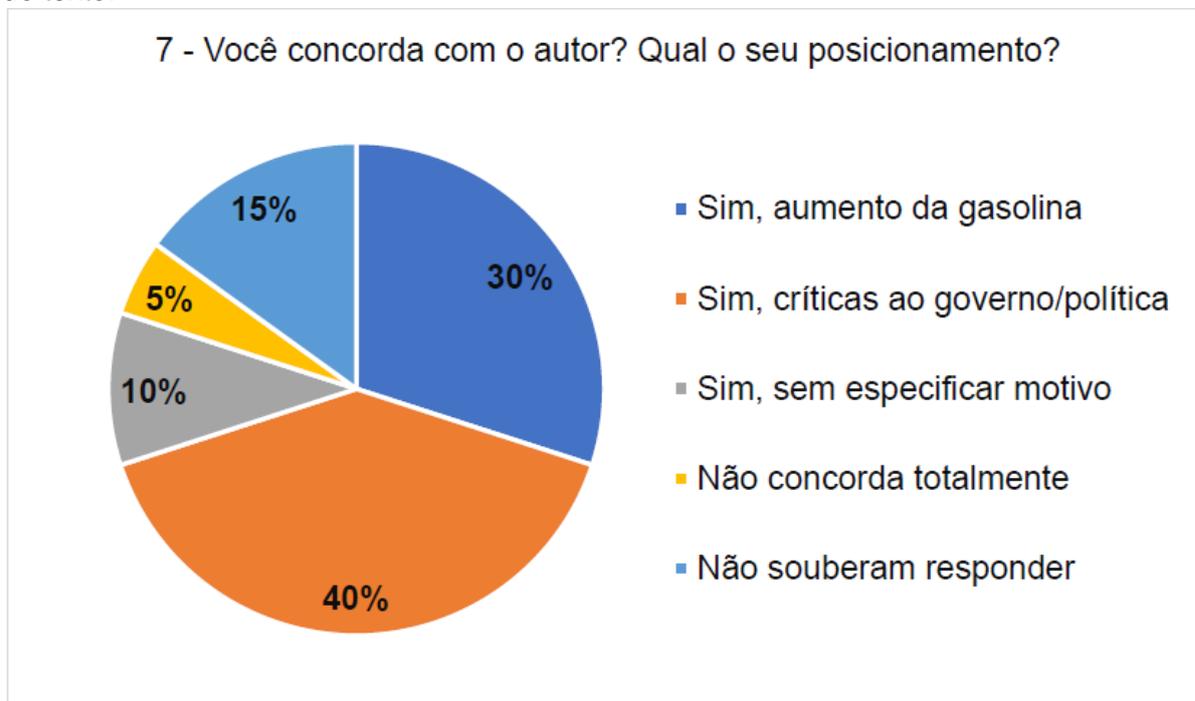
Assim, partindo de um posto de vista geral, as duas charges convergem para a crítica social, principalmente no tocante à política e situação econômica, que utiliza de elementos visuais e linguísticos para construir uma narrativa irônica, destacando as problemáticas da gestão pública. A oposição entre o que é difundido socialmente em relação aos problemas do dia a dia é o fio condutor das mensagens implícitas, ao passo que o autor da charge deixa evidente sua opinião desfavorável ao cenário representado, utilizando a comicidade e a ironia como ferramenta argumentativa.

Em ambos os textos, o autor deixa claro a sua opinião por meio dos recursos linguísticos supracitados, dando ênfase à visão negativista sobre as políticas públicas e o seu impacto para a economia. A crítica implícita direciona para as dicotomias discursivas entre o dito oficialmente e as consequências práticas.

No gráfico seguinte, a pergunta do QD visa incitar a opinião pessoal do aluno. A intenção central com o questionamento é verificar se os estudantes conseguem defender o próprio ponto de vista. Embora a maior parte dos alunos tenham assumido

um posicionamento a partir das respostas “sim” ou “não”, uma parcela considerável não conseguiu se justificar.

Gráfico 7 - (Questionário-Diagnóstico) - Resposta pessoal sobre o posicionamento do autor do texto.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Uma parcela significativa (30%) justificou a sua concordância tomando como base o aumento da gasolina, demonstrando uma compreensão direta e contextualizada da problemática social apresentada na charge. Essa leitura indica que esses alunos compreenderam a intenção do autor em criticar os efeitos da alta inflação sobre os consumidores.

Os (40%) que defenderam o seu ponto de vista com base em críticas ao governo, revelaram uma leitura mais ampla, pois perceberam que o autor usou elementos multimodais para deixar em evidência o desencontro entre as promessas políticas e a realidade social. As respostas principais dadas a essa pergunta caminham para uma argumentação de que as políticas públicas são falhas e não atendem às necessidades básicas dos brasileiros. Essa é uma percepção que expõe a capacidade desses alunos em identificar a crítica implícita na ironia do texto.

Uma pequena parcela (5%) discordaram do autor, apresentando interpretações alternativas. Compreendemos essa perspectiva de análise muito interessante, pois não concordar também é um ponto de vista. Além do mais, essa possibilidade reflete a diversidade de leituras possíveis atreladas às experiências pessoais vividas pelos

alunos. Neste caso em específico, embora os alunos reconhecessem o problema social denunciado na charge, questionam a atribuição da culpa especificamente ao governo. Ao fazer esse contraponto, os alunos elencaram outros fatores como motivadores para o problema, como a pandemia da covid-19 e os conflitos internacionais. Isso sugere que esses alunos entenderam o contexto da charge, porém interpretaram a crítica social de maneira diferente. Dito de outra maneira, esses estudantes estão imersos em um cenário dialógico com o texto.

Os três primeiros dados são positivos, por outro lado, há os alunos que não conseguiram defender a sua opinião, já que (10%) concordaram, mas não especificaram as motivações para isso e (15%) sequer conseguiu dizer se concordava ou não.

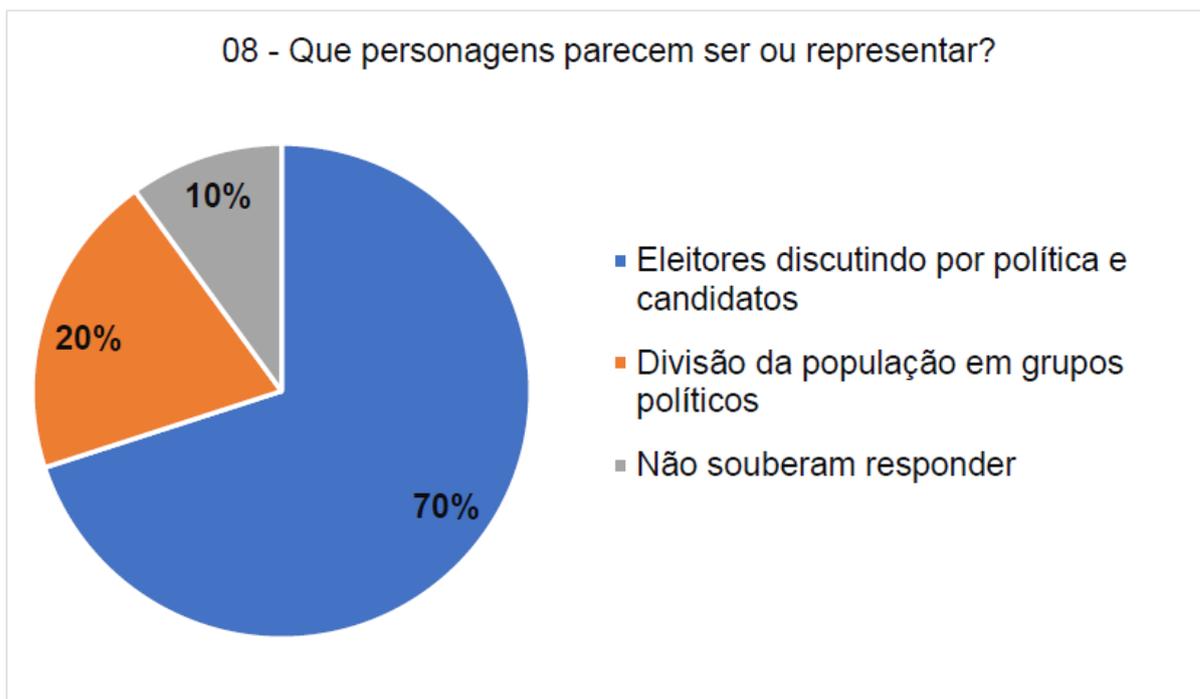
O gráfico 7 revela que boa parte dos alunos compreendeu a crítica social apresentadas nas charges, ao passo que pelo menos (25%) dos alunos enfrentam dificuldades para relacionar os elementos visuais e textuais da charge ao contexto sociopolítico. Esses dados demonstram que a habilidade de manifestar uma opinião é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos.

5.4 Composição semiótica dos personagens

Conforme o pensamento de Bakhtin (2003), o modo de organização composicional dos gêneros discursivos é um dos elementos essenciais para a construção de sentidos. Relacionando essa ideia à charge, perceber a disposição dos personagens descritos, bem como suas interações textuais, também é uma habilidade importante para a compreensão da narrativa. Dessa maneira, a análise desses aspectos, relacionadas à multimodalidade, evidencia como a linguagem verbal e visual se unem para desenvolver significados mais complexos.

Assim, esse tópico de análise se justifica pela importância de explorar as escolhas composicionais como uma parte importante para a interpretação multimodal. Sobre isso, conforme aponta Rojo (2012), os gêneros multimodais exigem que os estudantes consigam desenvolver habilidades para a compreensão textual considerando os elementos visuais e verbais, principalmente em contextos nos quais esses elementos interagem para revelar críticas sociais. Nesse viés, ao investigar a maneira como os personagens se relacionam e interagem, os estudantes podem compreender melhor as mensagens implícitas e a dinâmica das charges.

Gráfico 8 - (Questionário-Diagnóstico) Que personagens são representados pelo texto.



Fonte: Próprio autor, 2024.

A partir do gráfico 8, buscamos compreender a maneira de como os estudantes interpretaram os personagens representados nas charges, isto é, se conseguiram relacioná-los ao contexto sociopolítico subjacente ou não. A maior parte dos alunos entendeu que os personagens simbolizam eleitores envolvidos em debates políticos (70%), fazendo uma conexão com cenário político do momento. Essa é uma leitura que revela a habilidade de reconhecer os elementos semióticos que caracterizam os personagens descritos na charge, bem como as suas interações.

Essa é uma perspectiva que é intensificada por meio da escolha de elementos visuais e verbais que dão destaque em embate político, propiciando que os alunos percebam o diálogo implícito entre os diferentes discursos políticos. Já (20%) identificaram os personagens como representações de diferentes grupos políticos, enfatizando a polarização social refletida na charge. Esse outro tipo de leitura apresenta um aspecto positivo, pois demonstra que esses estudantes reconheceram a crítica à fragmentação social envolvida nos posicionamentos políticos, embora – com base nas respostas do QD a essa pergunta – não tenha havido uma exploração mais aprofundada sobre as nuances discursivas do texto.

Outro ponto significativo dessa análise é que a percepção dos alunos corresponde uma perspectiva de leitura dialógica. Nesse sentido, Faraco (2017) menciona que os gêneros discursivos costumam refletir contradições e conflitos

ideológicos presentes na sociedade. Entretanto, é uma capacidade que ainda necessita ser aprofundada pelos alunos, para que assim compreendam a maneira de como os elementos semióticos da charge denunciam as tensões sociais e as nuances ideológicas.

Os (10%) que não souberam responder demonstraram dificuldades na interpretação crítica dos elementos semióticos, já que não conseguiram reconhecer os personagens e relacioná-los ao contexto do momento. É importante que o aluno compreenda que os personagens de uma charge ou outro texto não são figuras isoladas. Elas representam vozes sociais, discursos que dialogam com determinado contexto sociopolítico. É essencial que os alunos destravem essa construção semiótica que permite com que identifiquem as críticas sociais presentes nos gêneros como as charges, fazendo com que a capacidade crítica seja ampliada.

O tema central na composição semiótica dos personagens do texto é a polarização política; uma crítica que combina os elementos visuais e textuais a fim de representar as interações entre grupos políticos diferentes. O gráfico 8 evidencia que a maior parte dos alunos conseguiu interpretar a composição semiótica representada pelos personagens. Em contrapartida, outros demonstraram dificuldades em relacionar os elementos visuais e textuais ao contexto discursivo.

A relação entre o desenvolvimento crítico dos alunos e a interpretação semiótica revela, também, a necessidade de um método pedagógico que seja mais voltado para a abordagem dos multiletramentos. De acordo com o GNL (1996), essa pedagogia deve integrar modos de representação diferenciadas, propiciando práticas significativas que preparem os alunos para compreensão de textos multimodais. No caso da charge analisada, a construção do humor e a crítica política dependem de uma conexão entre os aspectos verbais e visuais, as quais exigem dos estudantes habilidades que vão além da leitura puramente textual.

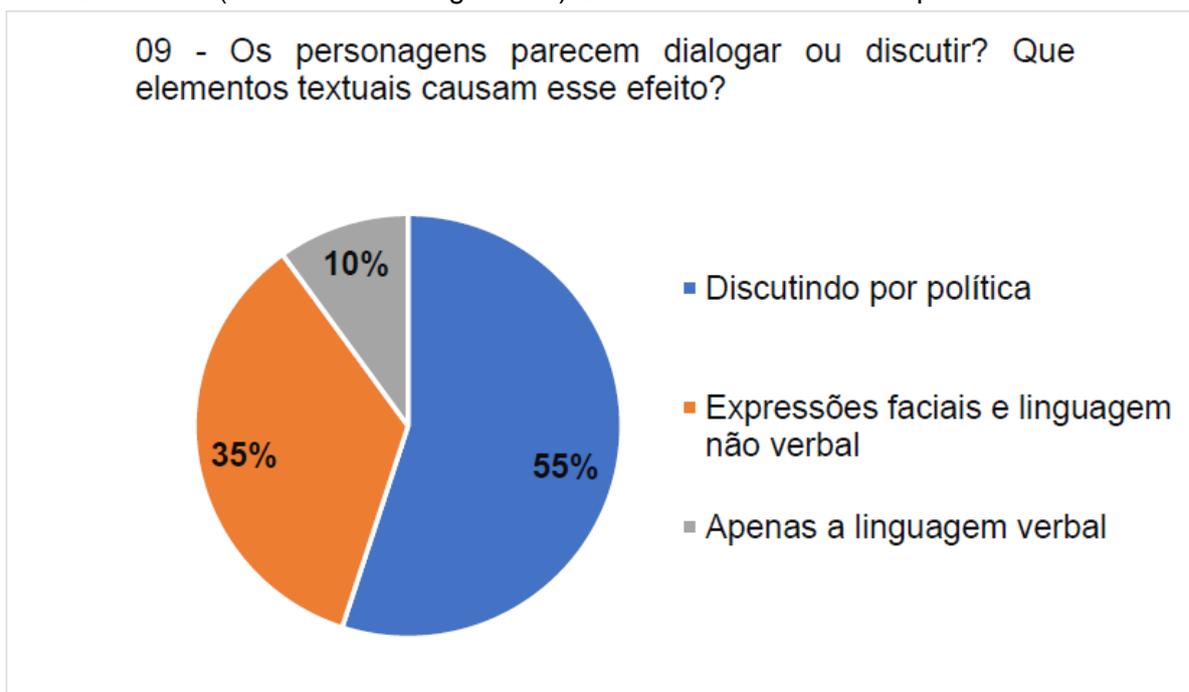
Conforme apontado por Rojo (2012), em muitos casos, o ensino escolar tradicional muitas vezes deixa de considerar a natureza híbrida dos textos da contemporaneidade, dificultando, assim, a formação de leitores capazes de vincular as diferentes linguagens presentes em um texto. Dessa forma, a utilização de práticas pedagógicas que integrem as ferramentas multimodais e as TICs pode se apresentar como uma estratégia eficaz para suprimir essa problemática.

Além do mais, é importante mencionar que a polaridade política, enquanto temática costumeira nas charges, expõe um contexto ideológico que necessita ser

debatido em sala de aula. Essa é uma abordagem que pode ajudar os alunos a entenderem não apenas os elementos semióticos do gênero discursivo, mas também a adquirirem um posicionamento crítico relacionados aos discursos e ideologias que permeiam suas realidades.

O próximo gráfico, referente à pergunta 09, mostra uma distribuição interessante, destacando os diferentes níveis de interpretação dos alunos com os elementos multimodais do texto.

Gráfico 9 - (Questionário-Diagnóstico) Sobre os efeitos causado pelos elementos.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Conforme o gráfico acima, (55%) dos alunos identificaram discussões políticas nas charges. Os dados demonstram que esses alunos estabeleceram uma relação entre os discursos abordados no texto e o cenário contextual. Isso indica, ainda, que os estudantes compreendem a característica dialógica das charges, as quais vinculam os discursos com aspectos visuais e textuais.

Outros (35%) consideraram, para a construção de sentido, elementos como as expressões faciais dos personagens e a linguagem não-verbal, o que reforça a importância dos elementos semióticos para a interpretação. Essa informação demonstra que os estudantes conseguem perceber a interação entre diferentes modos semióticos dentro da estrutura do texto. Sobre isso, Rojo (2012) infere que os gêneros multimodais são compostos por uma multiplicidade de significados, por isso

compreendemos que a identificação e a articulação dos aspectos não verbais reforçam a importância de explorar esses recursos em sala de aula.

Somente (10%) dos alunos citaram a linguagem verbal como recurso único. Isso sugere que esses alunos fizeram uma análise mais limitada acerca da natureza multimodal dos textos. Tal abordagem pode apresentar sinais de uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem, o qual ainda privilegia o estudo gramaticalizado do texto, deixando para segundo plano ou mesmo descartando uma análise mais integrada com os elementos semióticos.

Marcuschi (2008) destaca que os gêneros discursivos, especialmente os multimodais, exigem habilidades que visam integrar recursos semióticos diversificados. Isso fortalece a necessidade de métodos que estejam alinhadas a essa perspectiva de compreensão textual.

Consideramos um fator positivo a variação interpretativa dos alunos, pois isso é reflexo da heterogeneidade das experiências e competências leitoras cada um. Trata-se de um fenômeno que concorda com a perspectiva bakhtiniana de que não há enunciados neutros (Bakhtin, 2014), já que cada aluno concebe o texto a partir de seu próprio contexto sociocultural. Além disso, essa multiplicidade de interpretações fortalece a relevância dos multiletramentos para a abordagem de gêneros discursivos mais elaborados.

Tratando-se da análise de gêneros como a charge, é necessário estar atento a todos os elementos presentes no texto, até mesmo os mínimos detalhes que muitas vezes são esquecidos pelos alunos, como expressões faciais, por exemplo, que felizmente foram apontados por (35%) dos alunos. Tais aspectos expandem as possibilidades de interpretação dos textos, enfatizando a ideia que a multimodalidade nos gêneros desenvolve a compreensão de camadas de significado que ultrapassam o nível verbal.

Todavia, ainda há alunos que dependem exclusivamente da análise verbal, o que revela um desafio para o ensino de LP mediado por gêneros discursivos. A exclusividade da leitura de aspectos verbais é uma abordagem que se opõe às exigências do mundo contemporâneo, que exige cada vez mais leitores críticos multimodais. Dessa forma, Marcuschi (2008) destaca que o ensino precisa acompanhar as transformações sociais, bem como os novos modos de produção textual. Isso implica, então, sobre a integração das TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Além da crítica, a comicidade é um outro elemento relevante presente nas charges de modo geral, que oferecem a possibilidade de, a partir de elementos humorísticos, causar reflexão e fazer denúncias sociais. A junção desses elementos, portanto, propicia que os estudantes consigam desenvolver uma leitura crítica mais engajada e aprofundada.

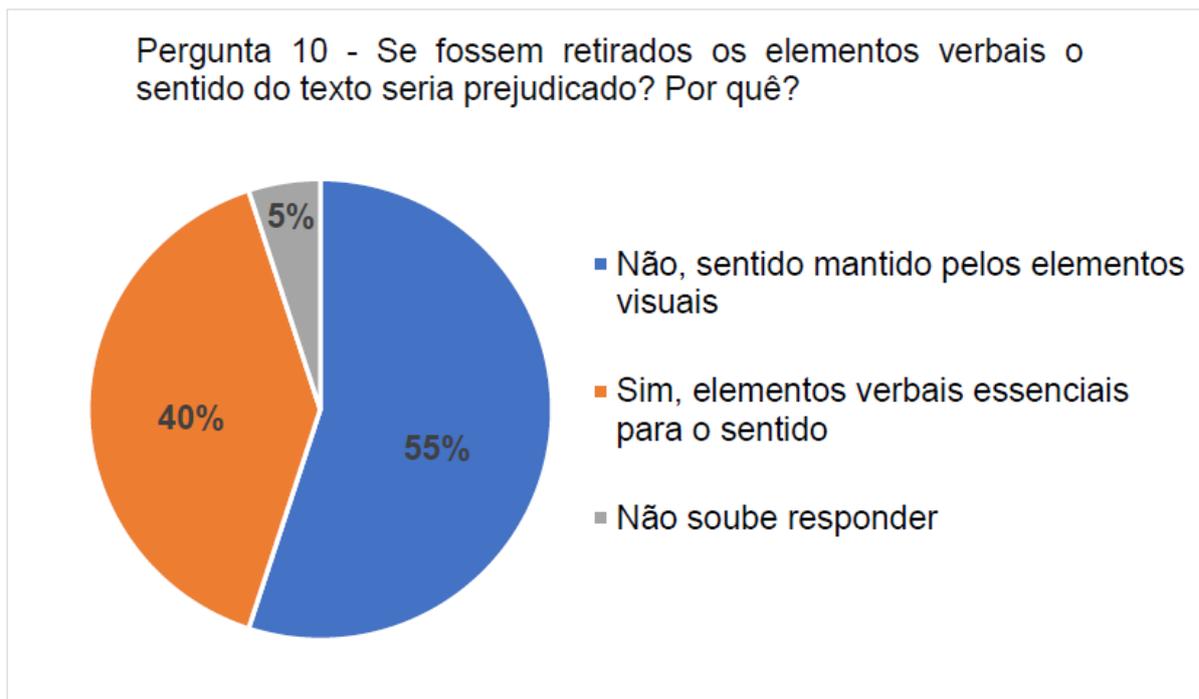
Ainda que um número significativo de alunos tenha revelado uma competência crítica, os dados do gráfico denunciam que há barreiras importantes para o desenvolvimento da habilidade interpretativa. O processo de formação leitora, nesse aspecto, deve contemplar uma abordagem que compreenda o gênero de uma maneira mais integrada.

Assim, a utilização de charges e gêneros multimodais em geral nas aulas de LP, não somente fortifica a habilidade de leitura crítica dos alunos, como também inserem os estudantes em um diálogo maior acerca das problemáticas socioculturais nas quais estão inseridos.

Em resumo, o gráfico 9 elucida como a compreensão do gênero charge é um processo de certa complexidade, pois o significado depende de como se dá a relação entre elementos verbais e não-verbais do texto. Assim, entendemos que a articulação entre os multiletramentos e a multimodalidade é um caminho possível para a promoção de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento de habilidades de leitura multimodal.

O último gráfico apresenta as respostas dos estudantes ao questionamento sobre a influência dos elementos verbais para a construção de sentido. Objetivamos, a partir da pergunta 10, avaliar como os alunos perceberam a interação entre os aspectos verbais e visuais, e de como a verificar até que ponto é preciso que ambos mantenham relação para que se construa sentido.

Gráfico 10 - (Questionário-Diagnóstico) Resposta sobre a influência dos elementos verbais para a construção dos sentidos.



Fonte: Próprio autor, 2024.

O gráfico revela que boa parte dos alunos atribuíram o sentido do texto aos elementos visuais (55%), defendendo que se a linguagem verbal fosse desconsiderada, ainda assim o sentido principal da charge seria mantido. No entanto, é importante mencionar que, de acordo com Rojo (2012), os gêneros multimodais são repletos de uma multiplicidade de significados que não se limitam ao aspecto verbal. Com base nisso, assumimos que a centralidade de um texto, dependendo de como se estrutura os elementos multimodais, não pode ser mantida apenas por meio da camada visual, ainda que os elementos como cores, gestos e expressões faciais desenvolvam um papel significativo para a construção das narrativas.

Por outro lado, uma parcela significativa dos alunos (40%) afirmou que não, defendendo que os elementos verbais são essenciais para a compreensão da charge em questão. Isso também pode ser reflexo da perspectiva tradicional na qual a linguagem verbal assume a centralidade do texto. Em outras palavras, os alunos se acostumaram a considerar texto somente o modelo escrito em prosa, mas é preciso cautela para não haver generalizações, pois como já defendido em outros momentos em conformidade com o pensamento bakhtiniano, a língua não é estática, por isso os gêneros são dinâmicos.

Isso significa entender que, para saber se a ausência do aspecto verbal vai prejudicar ou não o sentido geral de um texto, é necessário avaliar como se comportam os outros elementos semióticos do referido texto. Não é possível, portanto, determinar de maneira genérica se há prejuízo ou não pela falta de um ou de outro elemento.

Já os (5%) que não conseguiram responder apresentam dificuldades em integrar os elementos verbais e visuais no processo de leitura. Acreditamos que no quadro geral, esses alunos não estão familiarizados com estratégias leitoras que envolvam a interrelação de diferentes modos semióticos. É possível que essas dificuldades estejam relacionadas ao predomínio de práticas pedagógicas que favoreça o destaque do texto verbal, deixando em segunda instância outros modos de significação.

Os alunos, mais do que nunca, estão dentro de um contexto marcado pela evolução tecnológica e pela diversidade de gêneros discursivos multimodais, por isso é importante que os estudantes sejam capazes de navegar e interpretar textos que demandam habilidades mais profundas, como a reconhecimento de metáforas visuais, ironias e outros recursos que transcendem o plano verbal.

Resumidamente, o gráfico 10 mostra que a compreensão das charges é um processo dinâmico, marcados pela interrelação de diversos modos semióticos. Assim, a articulação entre esses elementos é imprescindível para o desenvolvimento de leitoras capacitados para as demandas de leitura da atualidade. Tal integração de elementos configura-se como uma habilidade indispensável para um universo cada vez mais multimodal, na qual as informações são formuladas de maneira híbrida e complexa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de tecer algumas considerações gerais acerca dos questionamentos que originaram esta investigação, consideramos importante fazer uma breve retomada das perguntas norteadoras. Assim, esta pesquisa partiu de questionamentos centrais de que o ensino de LP, ao contemplar a multimodalidade, potencializa a expansão de habilidades como a leitura e a interpretação de textos que incorporam diferentes semioses.

A primeira pergunta norteadora buscou investigar como os alunos do ensino médio de uma escola pública do interior do Maranhão interpretam e constroem sentidos a partir de gêneros discursivos multimodais, especialmente charges, sob a perspectiva dos multiletramentos.

Em resposta a esse primeiro questionamento, constatamos que os estudantes demonstram conhecimento e familiaridade com o gênero discursivo charge, visto que os alunos conseguiram identificar elementos temáticos e algumas intenções comunicativas nos textos apresentados por meio do QD. Ainda que, naturalmente, alguns alunos apresentem dificuldades nessas habilidades, estes correspondem a um quantitativo mínimo em relação aos aspectos alcançáveis.

De maneira positiva, observamos que ao trabalhar com a multimodalidade na perspectiva dos multiletramentos, há uma promoção significativa do engajamento dos alunos em práticas de leitura crítica. A título de exemplo, embora as análises partam de um questionário-diagnóstico, os alunos responderam de forma individual em computadores disponíveis na sala de informática da escola. Isto é, poderíamos ter impresso os questionários e os entregue aos alunos, mas optamos por envolvê-los em uma prática letrada que, de certo modo, incorporasse a tecnologia — como o uso da internet e de computadores —, deslocando a atividade do ambiente tradicional da escola. Dessa forma, evitou-se a imagem de que estariam apenas respondendo a mais uma atividade rotineira, mesmo com os objetivos da pesquisa previamente esclarecidos.

As análises evidenciam que, em certa medida, os alunos conseguem, sim, se engajar em práticas de letramento crítico a partir da análise multimodal, visto que uma parcela significativa dos estudantes compreendeu a construção de significados das charges a partir do reconhecimento da relação entre elementos verbais e visuais, indicando avanços na compreensão dos princípios da multimodalidade.

Além disso, verificamos que apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades para interpretar mensagens explícitas ou defender um ponto de vista, muitos estudantes demonstraram sensibilidade para perceber elementos como a ironia e o humor.

Os resultados também revelam desafios significativos. Embora seja possível citar avanços, ainda há certos hiatos na habilidade de compreender plenamente o texto, demonstrando dificuldades em realizar uma leitura de forma integrada. Como exemplo disso, podemos citar o fato de alguns alunos não conhecerem estrutura básica de alguns gêneros discursivos ao fazer uma equivalência com tipos textuais. Outro dado importante é a dificuldade em conseguir justificar um ponto de vista em relação ao texto, fato que é constatado em todas as perguntas que solicitavam uma justificativa da resposta.

Já sobre o segundo questionamento, sobre a maneira de como os alunos mobilizam conhecimentos sobre linguagem verbal e visual para interpretar criticamente gêneros discursivos multimodais, é revelado, por este estudo, que eles conseguem alcançar certos níveis de análises críticas, correlacionando aspectos verbais e visuais com os sentidos propostos no gênero discursivo charge.

Por meio desta investigação, ainda, é possível fazer uma correlação interessante dos dados de performance escolar. O CEAS apresentou um desempenho que podemos classificar como preocupante, visto que foi avaliado com nota 3,3 em 2023 e média de proficiência em Língua Portuguesa de 244,73, classificando a escola ao nível 1, que corresponde à categoria insuficiente.

Sobre isso, é preciso considerar dois pontos importantes: o fato de que os estudantes que participaram da realização das provas que servem de parâmetros para a análise da proficiência linguística em Língua Portuguesa não são os mesmos que responderam a esta pesquisa, já que essas provas ocorrem em um período de dois anos; e o segundo se refere às limitações dos exames padronizados.

Partimos do pressuposto que tais avaliações, que são padronizadas, não conseguem alcançar as nuances que envolvem as práticas de leitura crítica multimodal. Por outro lado, esta investigação, por meio da análise qualitativa dos dados, revela que, embora alguns alunos apresentem dificuldades pontuais, uma parcela significativa demonstrou estratégia de leitura e interpretação pertinentes.

Desse modo, no aspecto geral, este estudo demonstra que o trabalho com gêneros multimodais como as charges tem potencial para contribuir de forma

significativa para o desenvolvimento de práticas leitoras, especialmente no que tange à leitura crítica. Assim, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve se orientar por perspectivas que contemplem os multiletramentos e a multimodalidade, promovendo a formação de sujeitos leitores críticos e reflexivos. As charges, por sua vez, configuram-se como ferramentas potentes para fomentar essas habilidades, por sua linguagem sintética, crítica e profundamente dialógica.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua com o campo dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito aos gêneros discursivos multimodais, enfatizando sua importância como objeto de ensino capaz de promover o desenvolvimento de competências interpretativas, reflexivas e socialmente engajadas nos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camila Souza de. **Charges [manuscrito]:** uma estratégia de multiletramento para o ensino fundamental. Dissertação (mestrado) Montes Claros, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de gramática do português.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2014.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. **Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-letramento – Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2007. p. 6-58. (Fascículo 1).

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Designs for social futures.** In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000[1996].

DI FANTI, Glória; PAULA, Luciane de; PONZIO, Luciano. **A proposta dialógica do Círculo bakhtiniano.** Letras de hoje Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 395-404, set.dez.2021. Disponível em: file:///C:/Users/LEANDRO/Downloads/42530Texto%20do%20artigo-180817-187631-10-20220210.pdf. Acesso em: agosto de 2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLÔRES, O. **A leitura da charge.** Canoas: Ulbra, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Rosângela Andrade. **Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multimodal**. Piauí: 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/LEANDRO/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DEFINITIVA.%20pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LEANDRO/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DEFINITIVA.%20pdf%20(1).pdf). Acesso em: agosto de 2024.

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

MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MORETTI, F. A. **Qual a diferença entre charge, cartoons e quadrinhos?** Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2013/01/qual-diferenca-entrecharge-cartoons-e.html>. Acesso em: 28 out. 2024.

Qedu. Centro Educacional Alto do Saber. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/21198934-centro-de-ensino-jose-furtado-bezerra>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

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

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

ROJO, Roxane; BARBOSA; Jaqueline P. **Hiepermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia – um estudo de charges da Folha de S. Paulo**. Maringá: EDUEM, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO I – Perguntas do Questionário Diagnóstico aplicado aos alunos

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA ALUNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA ESPERANÇA/MA

PESQUISA DE Mestrado Acadêmico vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (PPGLetras/UFMA).

PESQUISADOR: Leandro de Assis Nascimento dos Santos.

TÍTULO DA PESQUISA: MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: investigação sobre a habilidade interpretativa de alunos do ensino médio em uma escola pública do interior do Maranhão

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: investigar como alunos do ensino médio de uma escola pública do interior do Maranhão desenvolvem habilidades de leitura e interpretação de gêneros discursivos multimodais, especialmente charges, sob o viés dos multiletramentos.

Leia os textos a seguir para responder as questões de 1 a 7.

Texto 01



Charge de Jean Galvão publicada na edição impressa da Folha de 19 de junho de 2022 Jean Galvão

Texto 02



Charge de Jean Galvão publicada na Folha Jean Galvão

01 - O autor das duas charges, Jean Galvão, aborda um tema bastante comentado no Brasil. Pela leitura, você saberia dizer qual o assunto dos dois textos? Caso sua resposta seja sim, explique-a.

02 - Para o leitor entender uma charge, ele precisa saber o que estava acontecendo quando ela foi criada, isto é, os elementos que fazem parte de seu contexto de produção, tais como: os fatos políticos, econômicos e sociais do momento, que pessoas estavam envolvidas, etc. A charge lida têm essas características? Comente.

03 - As frases nominais “BRASIL ACIMA DE TUDO” e “DEUS ACIMA DE TODOS” e o desenho da charge como um todo fazem você lembrar de algum outro gênero textual? Se sim, diga qual ou quais e cite exemplos.

04 - Como é construída a relação de sentido entre os elementos verbais e não-verbais no texto 01?

05 - Na sua opinião, que mensagem implícita há no texto 02?

06 - Para você, qual é o posicionamento defendido pelo autor Jean Galvão em ambos os textos?

07 - Você concorda com o autor? Qual o seu posicionamento?

Leia o texto a seguir para responder as questões de 8 a 10.

Texto 03



Charge de Marília Marz publicada na edição impressa da Folha em 9 de julho de 2022 Marília Marz

08 - Que personagens parecem ser ou representar?

09 - Os personagens parecem dialogar ou discutir? Que elementos textuais causam esse efeito?

10 - Se fossem retirados os elementos verbais o sentido do texto seria prejudicado? Por quê?