

PALAVRA E IMAGEM NAS SEÇÕES DE ABERTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES SEMÂNTICAS E SINTÁTICO- DISCURSIVAS

Thatiana Muylaert Siqueira

Orientadora: Dr^a. Beatriz Feres

Dissertação recente

RESUMO: A presente pesquisa pretende investigar como as relações semânticas entre palavra e imagem (SANTAELLA, 2012), que vão da complementaridade à discrepância, observáveis nas seções de abertura das unidades de livros didáticos, são estabelecidas, a fim de verificar a relevância dessas relações para a interpretação de textos. Com esse propósito, estarão em foco, principalmente, os mecanismos utilizados para a construção de sentidos no texto (CHARAUDEAU, 2014) e a análise do modo de organização descritivo que, relacionado aos processos referenciais (KOCH; ELIAS, 2010), é capaz de determinar e especificar os objetos de discurso. Partindo do pressuposto de que os sentidos produzidos pelos textos nascem de uma conformação direcionada pela intencionalidade dos sujeitos enunciadoreis, conceitos acerca dos conhecimentos prévios (PCN, 1998) e das inferências (DELL'ISOLA, 2001) serão expostos para ratificar a relevância da bagagem social, cultural e discursiva dos sujeitos destinatários para a leitura. Como aporte teórico central, serão utilizados embasamento oferecido pela Semiologia acerca da construção de sentidos (CHARAUDEAU, 2014), além das noções de intertextualidade (KOCH, 2008) e interdiscursividade (CHARAUDEAU, 2001). O corpus para análise qualitativa do problema será composto por duas peças retiradas de dois livros didáticos de Língua Portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2012; TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2013) para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Relações semânticas, Relações sintático-discursivas, Conjunto de textos, Inferência.

Palavras iniciais

Textos verbais¹, visuais e verbo-visuais são parte inextrincável de nossa cultura, sobretudo em tempos de farta tecnologia cibernética. Os livros didáticos, no Ensino Fundamental da educação básica, já por tradição, são repletos de apelos visuais, sob forma de tirinhas, cartuns, fotos, reprodução de pinturas, além das ilustrações que acompanham os textos verbais. São ferramentas importantes nas salas de aula brasileira, tendo em vista que, em muitas cidades do país, são o único material de apoio aos docentes. É através dos livros didáticos que muitas crianças têm seu primeiro contato com gêneros textuais distintos e conhecem a literatura. Entretanto, na prática escolar, observa-se que aspectos como a qualidade do material visual contido nesses livros pode ser questionada, não só por guardar, aparentemente, um propósito de simples ornamento, mas também, e erradamente, por parecer querer “facilitar” a leitura para o jovem estudante e, às vezes, até atrapalhar.

A pesquisa pretende, portanto, analisar as relações semânticas que se estabelecem entre os enunciados verbais e visuais que compõem, em conjunto, as páginas dos livros didáticos a fim de verificar se há, de fato, uma ligação que colabore com a leitura do estudante.

Como metodologia de pesquisa, elegeu-se uma abordagem qualitativa de um *corpus* formado por conjuntos textuais extraídos de livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando que, nessa faixa etária, os discentes são capazes de ler e interpretar os textos de forma mais crítica. Para alcançarmos o objetivo geral de verificar as relações semânticas entre enunciados verbais e visuais, serão analisados os processos inferenciais capazes de ativar os conhecimentos prévios do destinatário leitor; as relações semânticas estabelecidas entre textos verbais e visuais que estão situados em uma mesma página; além de apresentar os vínculos sintático-discursivos estabelecidos entre os textos organizados em conjunto.

¹ Trabalho defendido com financiamento da CAPES

Importante ressaltar que se entende aqui como conjunto textual ou conjunto de textos o grupo de dois ou mais textos, sejam verbais, visuais ou verbo-visuais, presentes em uma mesma página, que “aparentam” possuir alguma relação para a produção de sentido no todo enunciativo.

A leitura de textos verbo-visuais

Ler não é apenas decodificar letra por letra, palavra por palavra. Ler é algo mais amplo, é a procura da concretização das manifestações significativas de que dispõe todo texto. A leitura está ligada ao todo do texto – seja ele apresentado de forma verbal, visual, seja verbo-visual.

Kleiman (1996) defende que ler é um ato individual; dificilmente, várias pessoas compreenderão um mesmo texto exatamente da mesma forma, tendo em vista que não se pode captar tudo da mesma maneira que o outro. Assim, não há a mesma reação diante de diferentes leituras. Similar é apenas o mecanismo utilizado para apreendê-lo.

Cada leitor precisa ser competente para construir seus próprios sentidos através da inferência e do relacionamento de fatos externos ao texto para a produção de sentido. Através do conhecimento prévio, questionamos problemáticas presentes em diferentes textos, além de interagir diretamente com eles. As estratégias de leitura auxiliam na competência leitora de todo leitor.

A leitura é finalizada em função de uma gama variada de representações e reconhecimentos dos códigos utilizados para produzir um texto e é um processo de interação que ocorre no circuito leitor-texto-autor. O leitor interage com o texto, projetando nesse processo toda bagagem cultural e social que possui. Essa bagagem permitirá a produção de efeitos de sentido na leitura. Para Feres (2016), o ato de ler deve ser visto em

[...] uma perspectiva interativa, que considera a participação do sujeito-leitor na construção de sentido textual a partir de suas experiências e seus conhecimentos, do reconhecimento do outro e das circunstâncias em que se dão as trocas comunicativas engendradas pela leitura, em conformidade com o material formal que se apresenta (FERES, 2016, p. 31).

Deste modo, Marcuschi (s/d, p. 3) afirma que ler é um processo inferencial, já que a leitura madura envolve elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas, culturais etc. Além de depender de aspectos linguísticos, extralinguísticos e extratextuais. Para o autor, a noção de inferência está ligada a “(...) uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas” (MARCUSCHI, s/d, p. 6). Nesse sentido, o processo inferencial varia de indivíduo para indivíduo, visto que, para a realização de uma leitura, não são ativados somente conhecimentos lexicais. O contexto social, cultural e discursivo de cada ser humano determina a construção de enunciados implícitos. Logo, pessoas diferentes leem textos de formas diferentes. Nesse contexto, a

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre somente quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros (DELL’ISOLA, 2001, p. 44).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), para que haja construção de significados sociointeracionais, as pessoas utilizam três tipos de conhecimentos: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e o conhecimento da organização dos textos. É por meio da utilização destes conhecimentos que o indivíduo estaria preparado para a competência comunicativa e discursiva.

Já para a Semiologia, além desse conhecimento de mundo – conhecimento prévio – temos o que Charaudeau (2011) vai chamar de conhecimento de crença que está relacionado a toda vivência do indivíduo com o mundo interior. O autor afirma que “(...) las² emociones son de orden intencional, están ligadas a los saberes de creencia y se inscriben en una problemática de la representación psico-social” (CHARAUDEAU, 2011, p. 2).

O sentido na leitura está ligado, portanto, a vários procedimentos e processos interativos. Assim como dá-se sentido aos textos verbais, por meio de relações

² “[...] as emoções são de ordem intencional, estão ligadas aos saberes de crença e se inscrevem em uma problemática da representação psicossocial” (tradução nossa).

semânticas, sintáticas e interações, dá-se também sentido aos textos visuais e verbo-visuais. Em relação à leitura de imagens, Santaella (2012) afirma que há necessidade de se investir no letramento imagético, pois a sociedade atual não valoriza nem ensina a leitura de imagens, apesar de estarem no nosso cotidiano há muito tempo.

Santaella (2012), bebendo em fontes barthianas, esclarece que, em textos verbo-visuais, palavras e imagens estabelecem variados tipos de relação. Estas relações podem ser sintáticas, semânticas ou pragmáticas. Observa-se que, nesta pesquisa, será dada ênfase às relações semânticas.

As relações semânticas são ferramentas para análise da relação texto/imagem, pois auxiliam na investigação de combinações entre as parcelas do texto e verificam se trazem a mensagem de forma completa e adequada. As relações semânticas entre palavras e imagens podem ser, de acordo com Santaella (2012, p. 112-117), de quatro tipos: de dominância, quando a imagem é superior à informação da parcela verbal do texto, com isso o domina, tendo em vista que é mais informativa do que ele; de redundância, quando a imagem não acrescenta nenhuma informação relevante ao texto, ou seja, apenas repete o que o outro texto afirma; de complementaridade, quando parte verbal e parte visual se complementam trazendo unidade de sentido ao texto, assim possuem a mesma importância para leitura e interpretação dele; e de discrepância ou contradição, quando texto e imagem nada têm a ver um com o outro, ocorrendo uma combinação equivocada entre os textos.

Assim, por meio das relações estabelecidas entre palavra e imagem, é possível classificar, analisar e interpretar os gêneros textuais que apresentam parcela verbal e parcela visual ou os que apresentam texto verbal e texto visual em sua composição. Entretanto, há um grande vínculo sintático-semântico-discursivo nos textos verbo-visuais, isto é, naqueles cuja dupla semiose se funda na linguagem verbal junto com a visual, em um só todo de sentido, que, numa espécie de laço coesivo, inserem a devida coerência e significação à leitura e interpretação desses gêneros textuais.

Pensando nessas relações semânticas, e em uma sintaxe para facilitar o estudo das relações verbo-visuais, acredita-se que, assim como os textos puramente verbais, os textos verbo-visuais também estão marcados por relações de coesão e coerência imbricadas em eixos de coordenação, subordinação e correlação – inclusive quando relacionados a textos ou parcelas verbais de textos.

É sabido que as orações podem estabelecer relações semânticas apenas por uma justaposição dos sintagmas mesmo que não haja um conectivo. Essa relação de coesão e coerência é inferida pelo leitor para que se compreenda e interprete o enunciado da melhor maneira possível. Pode-se dizer que nas relações entre as parcelas do texto verbo-visual ou entre um texto verbal e um visual colocados em conjunto ocorre uma espécie de justaposição, já que não há a presença explícita de conectivos que apontam a relação entre palavra e imagem.

Por isso, propõe-se estabelecer um quadro que nos auxiliará a compreender melhor estas relações semânticas que se encontram nos eixos da coordenação, subordinação e correlação, ou seja, das relações mais encaixadas e menos encaixadas na produção de sentido.

Quadro 1 - Relações semânticas nos eixos sintáticos da gramática – proposta pela autora da pesquisa

Relações Semânticas Santaella (2012)	Conceitos da gramática	Proposta de pesquisa
Dominância	Subordinada + encaixada	Alicerçada
Redundância	Coordenada - encaixada	Adição tautológica
Complementaridade	Subordinada + encaixada	Sincronização
Discrepância / contradição	Correlata - encaixada	Correlação alternativa do conjunto de textos

Fonte: da autora.

O quadro anterior nos apresenta como as relações semânticas formuladas por Santaella (2012) encontram-se em eixos coordenados, subordinados ou correlatos. Pode-se observar que, tanto as que apresentam uma relação de dominância, quanto as que apresentam uma relação de complementaridade são mais encaixadas, justamente, por estabelecerem uma relação direta da parcela verbal com a parcela visual do texto. Já as redundantes e discrepantes são menos encaixadas, ou seja, podem produzir o devido sentido na leitura sem a interferência da outra parcela (verbal ou visual).

Palavras e imagens também podem ser dependentes sintaticamente, pois quando se tratam de textos verbo-visuais sua leitura e interpretação não podem ser feitas sem se levar em conta o todo do texto. As relações de coordenação, subordinação e correlação,

assim como atribuídas às palavras, auxiliam na organização textual e facilitam, de certa forma, a compor a tessitura do texto. O relevante é compreender que o texto é mais encaixado ou menos encaixado apenas tratando-se da relação sintática, pois quando se trata do sentido produzido no próprio enunciado de textos verbais, visuais ou verbo-visuais é a relação semântica que auxilia na produção de sentido de qualquer texto.

A Semiologia atrela à referencialidade

A Teoria Semiológica é uma vertente da análise do discurso francesa postulada pelo professor e pesquisador Patrick Charaudeau, da universidade Paris XIII. O autor, em suas atribuições e grande experiência na área, defende que “(...) a maneira pela qual abordamos o discurso insere uma problemática geral que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns fenômenos psicológicos e sociais: a ação e a influência” (CHARAUDEAU, 2005, p. 1). Para Charaudeau, a ação e a influência são fenômenos mais externos à linguagem, enquanto a construção de sentido e a construção do texto, internos a ela, mas ambas devem estar relacionadas entre si na construção de sentido do discurso.

Assim, *semiosis* – *semiosis* – se configura por meio da relação: a) forma/sentido sob a responsabilidade de um sujeito intencional; b) linguística porque se destaca a matéria principal, “a das línguas naturais”; c) pragmática em vários níveis seja pela palavra, seja pela frase ou pelo texto. Porém, segundo Charaudeau, não caberia acrescentar mais esta palavra ao nome da teoria, ficaria extensivo demais.

Diante dessa Teoria, Charaudeau explica que a relação construtiva de interpretação do discurso vai transcorrer sob um duplo processo de semiotização do mundo baseado em compreender a superficialidade de um texto para depois interpretá-lo.

O duplo processo de semiotização do mundo vai ocorrer sob as óticas de transação e transformação. Assim, o processo de transformação parte de um mundo a significar e o transforma em um mundo significado sob a ação de um sujeito falante. Já o processo de transação faz do mundo significado objeto de troca com outro sujeito que desempenhará o papel de destinatário.

Desta forma, ao nos comunicarmos, estabelecemos quase conscientemente o que iremos dizer e a quem estaremos falando. Nenhum ato de linguagem é sem intenção; a

todo tempo estamos condicionados ao convencimento do outro, ou seja, fazer com que o nosso destinatário reconheça as “verdades” ditas para que assim se convença na encenação comunicativa.

Para que isso ocorra, estabelecemos regras, mesmo que de forma inconsciente, de estratégias discursivas, para que a finalidade do discurso desejada seja atingida. Enquanto o sujeito comunicante expõe seu ponto de vista, o sujeito enunciador, também de forma consciente, seleciona se vai ou não aderir àquilo que foi cunhado. E, para que ocorra esse jogo linguageiro, organizamos a comunicação de acordo com os “modos”.

Os modos de organização do discurso são os organizadores das finalidades discursivas do ato de comunicação. Para Charaudeau (2014, p. 74), “(...) cada um desses modos propõe, ao mesmo tempo: uma organização do “mundo referencial”, o que resulta em lógicas de construção desses mundos (...); e uma organização de sua “encenação” (descritiva, narrativa, argumentativa)”.

Descrever é objetivar o mundo a partir do ponto de vista de quem o observa; a descrição é responsável pela nomeação, localização e qualificação de seres e objetos. O ato de descrever encontra-se presente em vários gêneros textuais, pois à medida que caracterizamos uma personagem e a nomeamos, estamos, de certo, descrevendo-a. Para Charaudeau (2014, p. 111), “(...) descrever consiste em ver o mundo com um “olhar parado” que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam”.

O modo descritivo compõe-se sob uma construção que apresenta três componentes autônomos e indissociáveis. São eles: nomear, localizar-situar e qualificar. Todo processo descritivo estará ligado a esses componentes, pois são eles que dão unidade de sentido à construção descritiva.

Nomear é dar existência a qualquer ser ou coisa. É a partir dessa nomeação que os seres e objetos são diferenciados e passam a existir significativamente no mundo em que habitam. Ao descrever nomeando, o sujeito recorta o mundo sob seu ponto de vista, fazendo o recorte necessário a sua leitura.

Localizar-Situar é determinar o lugar e o espaço ocupado por um indivíduo ou objeto que esteja sendo narrado por um sujeito qualquer. Esse componente contribui para dar a unidade de sentido necessária a um texto. É através das atribuições sobre tempo e

espaço que sujeitos destinatários podem construir mentalmente seus próprios espaços a partir do que leem.

Qualificar diz respeito ao “como” o sujeito enunciador enxerga o mundo, atribuindo características a seres e objetos a partir de seu ponto de vista. É uma forma de referenciar o mundo em que habita e auxiliar o sujeito destinatário a direcionar sua leitura para onde e como o enunciador deseja. Assim, as qualificações marcam, também, personagens e induzem a respeito do que deve ser pensado sobre eles.

A partir dos componentes do modo de organização descritivo apresentados que poderemos estabelecer as relações intertextuais entre texto visual, verbal ou verbo-visual. É por meio, também, destes componentes que se pode introduzir, manter e desfocalizar *objetos de discurso* para o encadeamento progressivo do texto, bem como para sua produção de sentido. Desta forma, relacionar-se-à esses elementos ao encadeamento progressivo estabelecido pela Linguística Textual ao falar em referenciação.

Nesse sentido de construção e reconstrução do discurso, Ingedore Koch (2003; 2010) afirma que a progressão referencial implica três operações básicas que estão envolvidas na construção do texto, seguindo os princípios de referenciação. São elas: ativação/introdução (quando um referente textual que ainda não foi mencionado é introduzido no texto); reativação/retomada (quando um referente já mencionado no texto é reativado) e a de-ativação/desfocalização (quando um novo referente é introduzido ao texto e passa a ocupar a posição focal, fazendo com que um dos *objetos discursivos* deixe de ser o foco.).

É na relação entre o processo de referenciação e o modo de organização descritivo que os componentes “nomear”, “qualificar” e “localizar-situar” trabalham, de forma conjunta, na progressão de todo texto, fazendo com que os gêneros apresentados sejam lidos, compreendidos e interpretados.

Análise

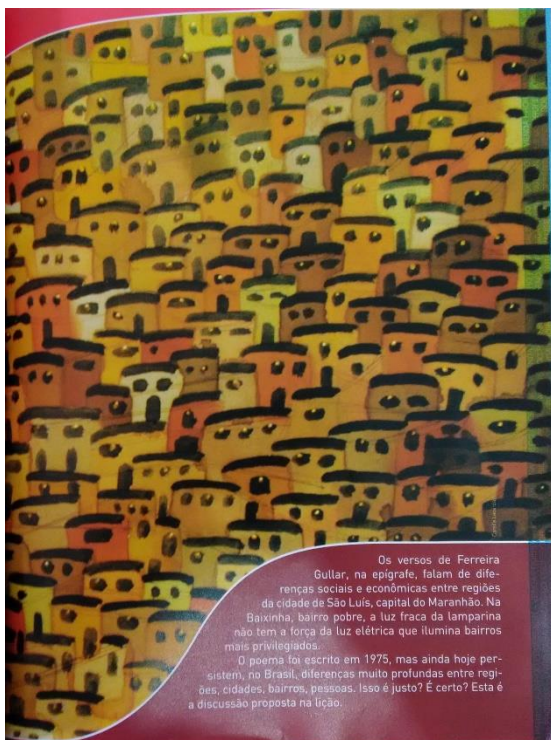
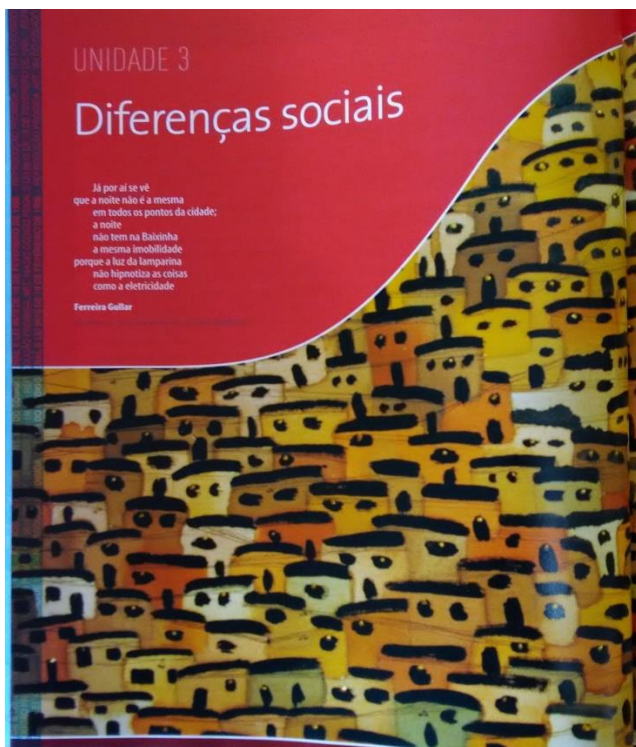
Partindo de um *corpus* representativo com uma abordagem qualitativa, foram utilizadas como método de raciocínio estratégias que visam de modo *indutivo* e *dedutivo* ratificar as informações presentes no aporte teórico para as análises expostas. É indutivo porque em um processo mental constatam-se, por meio de inferências, algumas verdades

observadas de forma empírica, e é dedutivo por acreditar na veracidade das afirmações constatadas por meio da indução, ou seja, apresenta de forma lógica os antecedentes e consequentes da argumentação.

Sendo assim, relacionaremos os aspectos identificados nas relações semânticas postuladas por Santaella (2012) aos nexos apresentados pelos eixos coordenados, subordinados e correlatos pressupostos pela gramática tradicional (AZEREDO, 2014; CASTILHOS, 2010), para que se possa haver um aprofundamento na leitura de textos visuais, verbo-visuais ou quando estão em conjunto.

Ademais, a presença dos componentes do modo de organização descritivo (CHARAUDEAU, 2014) relacionados ao mecanismo de referenciação (KOCH; ELIAS, 2016) são capazes não só de descrever e encadear textos verbais, como também, por meio da mostração, introduzir, manter e desfocalizar os *objetos de discurso* através da nomeação, qualificação e da atribuição espaço/temporal a esses *objetos*. É nessa tessitura que as inferências (DELL'ISOLA, 2001) são produzidas sobre os textos em conjuntos, trazendo significado e sentido não só àquilo que se lê como aos aspectos presentes na vida pessoal de cada indivíduo.

Figuras 1 - Conjunto de textos abertura retirados da coleção Projeto Apoema Português



Fonte: TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2013, P. 90-91.

A imagem apresentada, em páginas conjugadas, na seção de abertura na terceira unidade do livro é a representação da pintura intitulada “Favela” de Camila Lacerda. No texto visual, percebe-se que a favela é retratada pela artista como um aglomerado de

“casinhas”, com mesmo estilo e tamanho, além de possuírem tonalidades similares, fazendo com que nenhuma casa possa se sobrepor a outra. Já o texto verbal, ao lado esquerdo e acima da representação da pintura, como bem explicado pelas autoras, trata das diferenças sociais que há em várias regiões da cidade de São Luís, no Maranhão, falando acerca da falta de luz elétrica em muitos bairros da cidade; temática esta que está bem presente no título da unidade.

Com que foi visto nas postulações teóricas acerca das relações semânticas, pode-se dizer que nesse conjunto de textos há uma relação de dominância, tendo em vista que o visual é mais evidente enquanto um ícone. Não seria pertinente afirmar que o visual é mais informativo, já que para que se consiga atribuir o sentido desejado pelas autoras do LDP é preciso que se leiam os paratextos que norteiam as páginas: o título, a epígrafe e a explicação presentes, relacionando o texto verbal ao visual. Além disso, num sentido primeiro, observamos que os *objetos discursivos* “casinhas” são introduzidos pelo visual, fazendo com que somente após a leitura dos paratextos possamos perceber a real problemática presente no conjunto de textos.

Assim, como um conjunto que apresenta uma relação semântica de dominância, podemos afirmar que na correspondência sintático-discursiva esse conjunto de textos expõe um nexo que se insere no eixo da subordinação, tendo em vista que se trata de uma vinculação mais encaixada, ou seja, de certa dependência sintático-semântica. Desta forma, poderíamos classificar “sintaticamente” essa relação como um encadeamento subordinado alicerçado, pois, como vimos, o visual está ancorado ao que é dito pelo verbal. É por meio dessa “coesão virtual” inferida pelo leitor que há a produção de sentido no texto por meio da justaposição entre os textos, logo se constroem os significados nessa espécie de “colcha de retalhos”.

Os paratextos que norteiam as duas páginas funcionam como uma espécie, também, de conhecimento extratextual que auxiliará o discente na ativação das inferências para a concretização da leitura, mas com o auxílio do professor que precisará fazer uma mediação para que a interpretação pretendida seja realizada. Textos que apresentam relação de dominância mantêm fortes “laços” com seus paratextos, que acabam servindo como condição de retomada citacional para o sentido final proposto pelos conjuntos textuais.

Como se trata de um conjunto com relação dominante, em que o visual parece chegar primeiro às nossas vistas, podemos afirmar que o *objeto discursivo* “favela” é introduzido pela mostraçã, além de ser mantido pela “caracterizaçã” atribuída às “casinhas” presente na pintura. A temática da desigualdade somente é percebida após a leitura da epígrafe, que por meio da operação de desfocalizaçã deixa o visual em *stand by* para que possa ser, em seguida, reativado virtualmente e assim, numa relaçaõ complementar implícita, os textos acabam trabalhando de forma conjunta na descriçaõ e mostraçã desses *objetos de discurso*, fazendo que o leitor possa inferir as qualificaçõs desafiantes e difíceis da vida em comunidade, que é permitida pelos procedimentos linguísticos do modo de organizaçaõ descritivo.

Nota-se que essa descriçaõ acerca da atribuiçaõ de adjetivos é feita virtualmente na mente dos leitores, e cada leitor selecionará léxicos de acordo com seus conhecimentos de mundo e imaginários sociodiscursivos, como exemplo, *casas de tijolos, pobreza, inacessibilidade*, entre outros sintagmas. Logo, os mecanismos referenciais estão unidos de forma virtual para trazer coesã e coerência a esses textos apresentados em conjunto.

O próximo conjunto de textos analisado encontra-se na coleçaõ *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Pode-se dizer que, nesse livro, como visto a projeçaõ da leitura está para o discente, como será visto no exemplo que segue:

Figura 14 – Conjunto de textos de abertura de unidade



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 68.

A segunda unidade do livro didático do Cereja e da Magalhães (2012) apresenta como título e temática da unidade o amor. Do lado esquerdo da página, há um poema da Roseana Murray intitulado “Mergulho” e ao lado esquerdo, há uma imagem de duas pessoas de gêneros distintos, embaixo da água com expressões enamoradas e tocando-se.

No texto verbal, o eu-lírico apresenta as condições necessárias para que se encontre o amor: mergulhar fundo, atravessar o canto das baleias, “buscar uma água escondida”, logo nota-se que para o autor, o amor parece estar encoberto, bem no fundo de cada indivíduo, vejamos: “Para encontrar o amor é preciso lavar as mãos com o fogo das estrelas e ao entardecer tocar a harpa do arco-íris”. Por meio de expressões metafóricas, o autor busca apresentar ao seu leitor que o mergulho, num sentido figurado, é de extrema necessidade para que se tenha e encontre o amor.

Já o texto visual mostra a representação figurativa desse mergulho por meio da imagem de um homem e uma mulher quase se beijando. Assim, percebe-se que a relação estabelecida entre o conjunto de textos é uma relação semântica de redundância, já que, além de redundar o título do poema, redundam um fragmento presente nele, como podemos comprovar com o trecho: “(...) há que mergulhar o corpo”.

Nesse exemplo, a imagem serve como uma espécie de “destaque” daquilo que os autores do LDP julgaram mais relevantes destacar para contribuir com a memorização do discente. Desta forma, destacaram-se o “mergulho” e o romance que se encontra ao aprofundar-se no outro. Notamos, no visual, que se trata de um “real” mergulho por apresentar o reflexo das personagens acima de seus corpos, mostrando que estão submersos, também pelas bolhas que saem de suas narinas, além de podermos observar que ambos estão prendendo a respiração pela configuração de seus rostos, já que como condição aos seres humanos a respiração embaixo d’água é impossível. Destarte, é pela mostração que há a qualificação e localização das personagens num primeiro momento.

Assim como o exemplo citado anteriormente, nesse também há a introdução dos *objetos do discurso* por meio da mostração, além da caracterização dos personagens presentes no visual. O modo de organização descritivo contribui não só como a qualificação (homem e mulher; vestes brancas) e localização (fundo do mar), como também à retomada da temática presente no poema: o encontro do amor.

Os elementos de referência trabalham juntamente com os componentes do modo de organização descritivo para trazerem o encadeamento progressivo do texto. Ao mostrar quem estaria procurando o “amor”, o visual facilita a produção de inferência por parte dos discentes, fazendo com que não precise da mediação do professor e nem buscar em seu imaginário sociodiscursivo essa “metaforização” do mergulho profundo ao encontro do amor.

É na busca pela relação entre os textos que há justaposição sintática, podendo classificar esse nexos no conjunto de textos como uma coordenação aditiva tautológica, justamente porque temos dois textos mostrando a mesma situação de formas diferentes, mas complementando-se virtualmente e auxiliando na interpretação e compreensão do todo enunciativo.

Algumas Considerações

As relações estabelecidas entre os conjuntos de textos vão muito além do que está explícito, é preciso inferir e relacionar seus conteúdos aos conhecimentos do mundo para que se possa interpretá-los. Em livros didáticos, as relações entre esses conjuntos de textos dependem das inferências, fazendo com que os discentes possam levar para dentro

das salas de aula seus conhecimentos prévios e, mediados por um professor, possam atribuir as significações necessárias ao sentido desses conjuntos textuais.

Através do que leu, viu, vivenciou e interagiu que se formam os conhecimentos extratextuais do indivíduo, é a partir dessas vivências que o ser humano aumenta sua competência leitora. Por meio do que estabelece o contrato de comunicação que se podem observar outros pontos de vista, podendo influenciar o posicionamento pessoal do indivíduo. Assim, os textos visuais e verbo-visuais, como os verbais, necessitam dos conhecimentos prévios de todo indivíduo, bem como da “ativação” das inferências para que ocorra a interpretação desejada. Sendo assim, pode-se dizer que as imagens e ilustrações redundam ou esclarecem o significado e sentido dos textos verbais por meio das inferências que são ativadas no processo da leitura.

Portanto, acredita-se que as análises propostas nessa pesquisa serão utilizadas como motivações para o trabalho, em sala de aula, com a leitura de textos visuais ou quando estão em conjunto com textos verbais para que a educação seja vista como incentivadora dos conhecimentos adquiridos na vivência de todo aluno e não apenas como reprodutora de conhecimento daqueles que são ditos como detentores do saber.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (orgs) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27 / 1-12.

_____. Las emociones como efectos de discurso. *Revista Versión*, nº 26, junio 2011. *La experiencia emocional y sus razones*, PP. 97-118, UAM, México, p. 1-12.

_____. *Linguagem e discurso – modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Discurso das mídias*. 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. – Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERES, Beatriz dos Santos. O ato de ler numa perspectiva interativa: os níveis de construção de sentidos dos textos. In: *Leitura e formação do leitor: Cinco estudos e um relato de experiência*. DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa (orgs). 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 29-42.

KLEIMAN, A.B. *Oficina de Leitura e Prática*. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. O Texto na linguística textual. In: *O Texto e seus conceitos*. BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. UFPE/ Recife. s/d, p. 3-16a.

Créditos das imagens

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silva Maria. *Projeto Apoema Português 9*. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens – como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. – 7. ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.