

A LEITURA DO CONJUNTO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA

Thatiana Muylaert Siqueira

Orientadora: Dr^a. Beatriz Feres

Mestranda

RESUMO: A presente pesquisa pretende investigar como as relações semânticas (SANTAELLA, 2012), que vão da complementaridade à discrepância, entre palavra e imagem presente nas seções de aberturas das unidades de livros didáticos são estabelecidas, além de apresentar, também, como o aprofundamento dessas relações pode contribuir para a significação do conjunto de textos. Assim, estará em foco, principalmente, as estratégias de leitura (KLEIMAN, 1996), os mecanismos utilizados para a construção de sentidos no texto (CHARAUDEAU, 2014), a presença do modo de organização descritivo que relacionado aos processos referenciais (KOCH;ELIAS, 2010) são capazes 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 enunciadorees, conceitos acerca dos conhecimentos prévios (PCN, 1998), das inferências (DELL'ISOLA, 2001) e das representações sociais (MOSCOVICI, 2013) serão expostos para ratificar a relevância da bagagem social, cultural e discursiva dos sujeitos destinatários para interpretação e compreensão dos enunciados. Como aporte teórico, serão utilizadas as noções de letramento (SOARES, 1998), dos multiletramentos (ROJO, 2013), da intertextualidade (KOCH, 2008) e da interdiscursividade (CHARAUDEAU, 2001). O *corpus* será composto por peças retiradas de dois livros didáticos de Língua Portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2012; JACINTO, 2014) para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. **PALAVRAS-CHAVE:** leitura, relações semânticas, conjunto de textos, referenciação.

Palavras iniciais

Textos verbais, 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.

Os livros didáticos são bastante utilizados como ferramenta de ensino-aprendizagem em muitas salas de aula brasileira, tendo em vista que, em muitas cidades do país, são o único material de apoio aos docentes, isto quando se tem. É através deles que muitas crianças têm seu primeiro contato com gêneros textuais distintos e conhecem a literatura.

Esta pesquisa, então, nasce dos seguintes problemas: para que servem as imagens contidas nos livros didáticos? Qual a funcionalidade das imagens que acompanham as atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa? É possível categorizar essas funções de acordo com as relações estabelecidas entre as ilustrações e os textos que acompanham?

Partindo da hipótese de que as imagens empregadas nos livros didáticos têm a função de redundar ou de esclarecer os textos verbais, estabelecer, diante da relação palavra e imagem, vínculos sintático-discursivos para análise e produção de sentido se faz necessário. O objetivo deste trabalho é investigar se e como as ilustrações e imagens que são utilizadas nos livros didáticos podem ser empregadas para “ativar”, por meio de inferências, os conhecimentos de mundo e os imaginários sociodiscursivos dos discentes para leitura e produção de sentido em textos verbais e visuais ou quando estão em conjunto¹.

Como metodologia de pesquisa foi estabelecida uma abordagem qualitativa que consiste em selecionar o *corpus* a partir 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. Como

¹ Importante ressaltar que se entende aqui como conjuntos textuais ou conjunto de textos a presença de dois ou mais textos, sejam verbais, visuais ou verbo-visuais, existentes em uma mesma página que “aparentam” possuir alguma relação para a produção de sentido no todo enunciativo.

objetivos específicos, 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 conjuntos textuais.

A leitura e seus mecanismos de significação

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica, ou memória profunda). (KLEIMAN, 1996, p. 32)

Segundo a autora, 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 da mesma forma, tendo em vista que não se pode perceber 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.

Assim, as inferências são processos cognitivos reais que acontecem de forma virtual, em que há a ativação dos conhecimentos sociodiscursivos, os quais o indivíduo produz para que possa preencher as lacunas em relação ao que não está dito explicitamente em um texto. Ou seja, é o “acionamento” do que está na memória do indivíduo para que possa compreender e interpretar o que está nas entrelinhas.

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)

Tais quais as inferências, os conhecimentos prévios de todo indivíduo se fazem necessários para a construção de significados na leitura. É a partir desses conhecimentos que o leitor poderá relacionar e inferir questionamentos presentes no texto.

Esses conhecimentos são adquiridos por meio da vivência do indivíduo; o que ele é, viu, leu e aprendeu ficam depositados na memória que é ativada inconscientemente quando necessário. É através do conhecimento prévio que a leitura torna-se individual; pessoas possuem experiências diferenciadas e as vivenciam de formas diversas. Os conhecimentos se entrelaçam e auxiliam os leitores a compreenderem e interpretarem o explícito e implícito textual.

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (BRASIL, 1998, p. 32)

As representações sociais também estão presentes na produção de sentido na leitura e são uma espécie de realidade da sociedade como um todo, pois somos capazes de enxergar apenas o que as “convenções subjacentes” nos permitem. Pode-se até acreditar em liberdade sob alguns aspectos, mas jamais estaremos desvinculados totalmente dos preconceitos. Moscovici (2013, p. 37) afirma que “[...] enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada

um, elas não são pensadas por eles; melhor, [...] elas são representadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Em qualquer relação, entre duas pessoas que seja, haverá representações. As representações são os acontecimentos psicológicos entre os participantes das interações sociais e podem cristalizar ou mudar ideias: “[...] o importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2013, p. 40). O autor afirma que internamente, mentalmente, o processo coletivo penetra no pensamento individual.

Ou seja, ao se ler um livro, um texto visual ou verbo-visual, haverá sempre uma relação estabelecida entre os participantes do ato comunicativo e, assim, o que está sendo dito ou apresentado poderá sempre influenciar na perspectiva de vida dos sujeitos participantes da comunicação. As representações sociais estão sempre presentes no cotidiano de todo indivíduo e fazendo com que ele aja de acordo com o que lhe foi estabelecido.

Logo, na sociedade contemporânea, ser letrado contribui para que não haja manipulação por questões impostas pela própria sociedade. A ditadura da beleza, as publicidades, as novelas, os filmes e, principalmente a política, ditam situações as quais muitas pessoas acreditam que devam ser seguidas. A partir do momento em que um indivíduo lê e passa a olhar o mundo como um ser letrado, tende a não se iludir por discursos arbitrários, muitas vezes, sem fundamento.

Ser letrado possibilita um posicionamento crítico em relação às questões político-sociais que se encontram nessa sociedade, fazendo com que o leitor extraia de suas leituras aspectos positivos e negativos que não seriam percebidos pelo indivíduo caracterizado apenas como alfabetizado. Magda Soares diz que

Tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário... Enfim: a hipótese é que aprender a ler

e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 1995, p. 37-38)

Ademais, conhecer o conceito de multiletramentos se faz necessário, já que vai muito além do conceito de ‘letramento’, pois o “multi” inclui, além de relações culturais da população, muitas modalidades presentes nos gêneros textuais que podem ser estudados e explorados na prática de leitura do discente. Esses letramentos tornam-se multiletramentos devido às novas *TIC*’s, que estimularam a criação e produção de novos gêneros multimodais. Para Roxane Rojo (2012, p. 13),

Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os multiletramentos traz para a sala de aula a necessidade de estudar e analisar os gêneros textuais distintos e em vários veículos. A ideia central é relacionar o uso das tecnologias a gama de textos que passam a existir, estimulando os discentes a utilizar esses gêneros presentes nas mídias para melhorar seu desempenho escolar aprimorando sua leitura.

Todo indivíduo carrega consigo uma bagagem social e cultural que é desconhecida pelo outro, pois apenas em uma troca de informações é possível conhecer e saber do outro o que lhe configura e convém. Com isso, o professor tem um papel significativo na vida do aluno porque deve mediar o conhecimento adquirido por ele, além de estimular e influenciar em sua vida. Nada melhor do que dividir e estudar as leituras feitas em sala de aula ou fora dela junto aos alunos. Em outras palavras, “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 1996, p. 10)

As produções humanas, mesmo que pareçam desconexas, estão em constante relação. Essas produções são construídas através do tecer cultural, uma enorme rede de inter-relações formadas pelos indivíduos. Pode-se dizer que toda produção humana é fruto do reconstruir, ou seja, faz parte de uma grande relação intertextual. “O espaço da cultura é, pois, intertextual. Essa ideia não implica harmonia como característica definidora da cultura, mesmo porque não existe um, mas vários grupos culturais dentro de uma mesma sociedade” (PAULINO; WALTY; ZILDA, 1997, p. 12).

Pode-se dizer que toda leitura é intertextual, já que, ao ler um texto, são estabelecidas associações com outro texto. Essas associações são livres e diretas, engendradas inconscientemente, independentemente da intenção do autor e/ou leitor. Assim, as leituras são realizadas de várias maneiras e dependerão da vivência e experiência de cada leitor. Koch (2008) afirma que a intertextualidade “*stricto sensu*” acontece quando

[...] em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. (KOCH, 2008, p. 17)

A intertextualidade pode aparecer de várias formas, assim como a interdiscursividade que se trata da presença de outros discursos num único discurso. Todo discurso é proferido no bojo de um interdiscurso, pois todo discurso está impregnado de algo que já foi dito. Para Charaudeau e Maingueneau, o interdiscurso é

[...] um conjunto de discursos [...] que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros. Assim, para Courtine (1981: 54), o interdiscurso é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 286)

Fiorin (2011, p. 32), em *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*, nos apresenta a intertextualidade como um processo de (re)construção de sentidos. O autor afirma que a interdiscursividade “[...] é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro”.

Ainda afirma que há duas formas de interdiscursividade, por citação e alusão. A citação diz respeito à repetição de ideias, ou seja, percursos temáticos ou figurativos. Já a alusão acontece quando “[...] se incorporam temas e/ou figuras de um discurso que vai servir de contexto (unidade maior) para a compreensão do que foi incorporado”. (FIORIN, 2011, p. 34).

Não só em textos verbais, mas também em textos visuais e verbo-visuais há a presença de todos esses mecanismos para compreensão e interpretação, por isso, é necessário que sejam percebidos na produção de sentido, e é a respeito da relação de textos verbais, visuais e verbo-visuais que a próxima seção irá debruçar seus estudos.

A relação palavra e imagem

O sentido na leitura está ligado a vários procedimentos e processos interativos. Assim como dão sentido aos textos verbais, essas relações e interações dão também sentido aos textos visuais e verbo-visuais. É preciso aprender a interpretar imagens, buscar as significações que são trazidas por elas.

Em relação à leitura de imagens, Santaella (2012) afirma que há uma necessidade de se investir no letramento imagético, pois a sociedade atual não valoriza nem ensina a leitura de imagens e elas estão no nosso cotidiano há muito tempo. Barthes (1990) já nos alertava para uma espécie de alfabetismo imagético uma vez que a leitura das imagens já não era tão estudada décadas atrás. O autor já apresentava alguns questionamentos acerca disso, vejamos:

Para encontrar imagens sem palavras, será, talvez, necessário remontar a sociedades parcialmente analfabetas, isto é, uma espécie de estado pictográfico da imagem; na verdade, desde o aparecimento do livro, a vinculação texto-imagem é frequente, ligação que parece ter sido pouco estudada do ponto de vista estrutural; qual é a estrutura significante da “ilustração”? A imagem duplica certas informações do texto, por um fenômeno de redundância, ou é o texto que acrescenta à imagem uma informação inédita? (BARTHES, 1990, p. 31-32)

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. Neste artigo, será dada ênfase às relações semânticas, pois são as utilizadas na pesquisa.

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.

Fundamentada, especificamente, nas relações semânticas propostas por Santaella (2012), propõe-se, nesta pesquisa, outra apresentação de três das quatro vinculações indicadas pela autora; são elas dominância, redundância e discrepância. Salienta-se que a relação de complementaridade está de acordo com que pretende o estudo, por isso, não foi rerepresentada. Tendo em vista que essas relações apresentadas estão, aparentemente, ligadas ao que é explícito, será apresentada uma proposta acerca também do que está implícito nos conjuntos de texto, considerando que a significação e o sentido da leitura se dão também pelos conhecimentos prévios de todo indivíduo, além da “ativação” dos imaginários sociodiscursivos para sua leitura e interpretação.

Considera-se, aqui, que a relação de dominância vai ocorrer não apenas pelo gênero do texto, mas também pelo veículo ao qual o gênero esteja vinculado. Santaella (2012) afirma que, no caso das pinturas, o texto visual é dominante, pois (o visual) é mais informativo que a parcela verbal presente nesse gênero – nesse caso, o título ou determinada legenda acerca do texto visual.

Em contrapartida, se esse gênero de texto estiver alocado em um livro didático de Língua Portuguesa, por exemplo, em que não apareça o título ou a “legenda” do texto, a leitura poderia ficar prejudicada; entretanto, o texto pintura pode estar ancorado por informações verbais norteadas nas páginas em que se encontra ou próximas a ele, assim o leitor poderá inferir, por meio de implícitos, os conhecimentos prévios e imaginários sociodiscursivos que trarão relações complementares ao explícito para que

o “incompreendido” seja interpretado. Diante disso, a relação é dominante não porque o texto visual é mais informativo, mas por estar mais evidente.

Já a relação de redundância, é somente redundante em casos com ilustrações que acompanham os textos verbais. No caso de imagens e fotografias, a redundância ocorre como uma espécie de “mostração” de *objetos de discurso*² indispensáveis ao texto verbal e podem, como afirma Regina Gomes (2008), em determinados contextos, complementar, ironizar ou negar o dito pelo verbal de “forma redundante”.

A discrepância, apresentada por Santaella (2012), ocorre no conjunto de textos em relação ao que está explícito, como afirma a autora ao utilizar o exemplo de René Magritte (1898-1967 *apud* SANATELLA, 2012, p.116) “Isto não é um cachimbo”, em que a imagem contradiz o verbal; apesar disso, implicitamente, ocorre uma espécie de ironia intencional para fazer com que o leitor se obrigue a encontrar um significado ou fazer uma relação com o que vê. Logo, implicitamente, esta relação não é tão discrepante assim, já que busca um sentido no todo textual através da coesão “virtual” que sucede da interpretação do conjunto de textos. “Em seu esforço para compreender a mensagem presumida entre o texto e a imagem, o observador pode descobrir sentidos surpreendente naquilo que, à primeira vista, parecia discrepante”. (SANTAELLA, 2012, p. 116).

Dessa forma, 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.

O modo de organização descritivo e as estratégias referenciais

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 (descritiva, narrativa, argumentativa); e uma organização de sua “encenação” (descritiva, narrativa, argumentativa)”.

² Os objetos de discurso são os referentes de que falamos para designar as coisas do mundo.

Nesta pesquisa, será dada ênfase apenas ao modo de organização do discurso descritivo, pois seus conceitos e funcionalidades se relacionam aos elementos referenciais que auxiliam na produção de efeitos de sentidos no texto através da caracterização, nomeação e localização dos seres e *objetos* presentes tanto no texto verbal como no visual.

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.

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.

Nomear é dar existência a um ser (qualquer que seja a sua classe semântica) através de uma dupla operação: perceber uma diferença na continuidade do universo e simultaneamente relacionar essa diferença a uma semelhança, o que constitui o princípio da classificação. (CHARAUDEAU, 2014, p. 112-113)

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. Para Charaudeau (2014, p. 113),

Localizar-Situar é determinar o lugar que um ser ocupa no espaço e no tempo e, por um efeito de retorno, atribuir características a este ser na medida em que ele depende, para sua existência, para sua função, ou seja, para a sua razão de ser, de sua posição espaço-temporal.

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.

Qualificar, portanto, assim como nomear, é reduzir a infinidade do mundo, construindo classes e subclasses de seres. Mas enquanto a denominação estrutura o mundo de maneira não orientada, em “constelação de seres”, a qualificação atribui um sentido particular a esses seres, e isso de maneira mais ou menos objetiva. (CHARAUDEAU, 2014, p. 115-116)

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.

A referenciação, como afirma Lopes (2005, p. 185), é um mecanismo linguístico que participa da atividade interativa que é realizada por meio de práticas discursivas, sociais e culturais. É através do processo referencial que um texto se (des)envolve em variados contextos discursivos, construindo sentidos múltiplos através da apresentação de *objetos de discursos* que representam o mundo.

Logo, a referência diz respeito ao que é efetuado pelos sujeitos da linguagem na interação comunicativa no desenrolar do discurso e, “[...] todo discurso constrói uma representação que opera com uma memória compartilhada, “publicamente” alimentada pelo próprio discurso [...]” (Koch, 2003 p. 80). Assim, podemos admitir que os *objetos de discurso* são dinâmicos, podem ser incluídos, retomados e modificados para alterar a produção de sentido desejada.

No 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).

É pertinente relacionar ao modo de organização descritivo o conceito acerca da referenciação, tendo em vista que os elementos são componentes indissociáveis na construção da tessitura textual, já que juntos contribuem na produção de significação do texto e permitem qualificar, introduzir, nomear, manter e desfocalizar os *objetos de discurso*.

Análise

Os exemplos analisados estão enquadrados nas relações semânticas apresentada por Santaella (2012) conforme a proposta de pesquisa. Busca-se compreender quais relações se estabelecem nesses conjuntos de textos, além de verificar se essas relações ocorrem de forma implícita ou explícita.

O livro didático *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) apresenta, em sua primeira unidade, um conjunto de textos motivacionais sobre *valores*. Ao lado esquerdo da página, encontra-se um texto verbal de Marina Colasanti (2005) intitulado *Nunca se perguntou*, que expõe a vida de uma pessoa do gênero feminino – como se comprova no trecho: “Porque vivia sozinha” - que faz todos os dias a mesma coisa: acredita libertar um animal, mas nunca quis saber se isso que fazia era bom para ele. Do lado direito, há um texto visual em que se encontra a presença de uma moça observando um lago de uma ponte, como se pode ver no conjunto de textos a seguir:

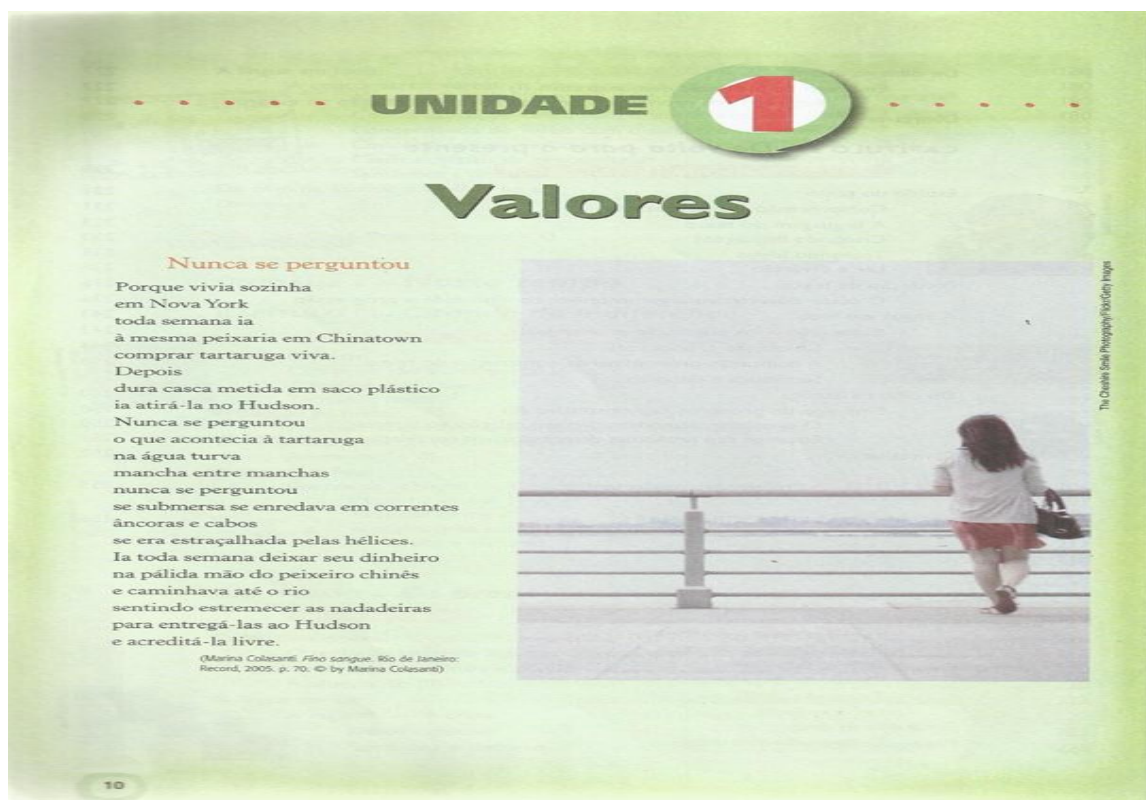


Figura 1 – Conjunto de textos para abertura de unidade. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 10)

A relação entre os textos é bem abstrata, pois é preciso que se resgatem conhecimentos prévios sobre a temática para que se possa inferir e interpretar a partir do texto verbal o tema presente na unidade e, depois, perceba-se a relação de ancoragem do texto visual com o texto verbal (ao apresentar uma pessoa do sexo feminino que possivelmente estaria observando a tartaruga que acabara de soltar).

O tema “valores” ancora o sentido implícito produzido no texto verbal, já que o enunciado apresenta uma sequência de atividades vividas diariamente pela personagem e que poderia ser interpretada apenas pelo fato de estar sozinha e não ter muito que fazer, por isso acabava “tentando” salvar tartarugas todos os dias. Entretanto, o texto verbal fala a respeito de quais importâncias têm as atividades que vivenciamos no dia a dia, que elas podem se diferir na sociedade, como, por exemplo, na passagem que diz: “Ia toda semana deixar seu dinheiro na pálida mão do peixeiro chinês e caminhava até o rio sentindo estremecer as nadadeiras para entregá-las ao Hudson e acreditá-la livre”.

O texto visual estabelece uma relação semântica de redundância complementar (GOMES, 2008) com a personagem do texto verbal, pois a imagem remete

implicitamente à menina/mulher de quem o verbal fala, com isso há também um destacabilidade através da *mostração* sobre quem poderia estar libertando as tartarugas todos os dias.

O conjunto de textos a seguir encontra-se na coleção didática *Português Araribá Plus* (2014), organizado pela Editora Moderna sob a supervisão de Mônica Franco Jacinto. A obra apresenta, em sua segunda unidade, em páginas conjugadas, quatro imagens extraídas dos filmes *1984*, *Matrix reloaded*, *Eu, robô* e *Jogos vorazes*. Acima e à esquerda das imagens, encontra-se o título da unidade – “Num futuro não tão distante...”, do lado esquerdo, encontra-se o tema “ficção científica” e dois enunciados que, possivelmente, ajudariam os alunos a refletirem sobre os textos. Acima e à direita, encontra-se um boxe explicativo que elenca os conteúdos que serão explorados ao longo da seção e, também à direita, há outro boxe explicativo, mas esse trata das imagens apresentadas que, vale ressaltar, estão numeradas de um a quatro.

UNIDADE
2

NUM FUTURO NÃO TÃO DISTANTE...

Tema: ficção científica.

ESTUDO DAS IMAGENS

1. As imagens exibidas aqui são cenas de filmes. Compartilhe o que sabe sobre eles com os colegas.
2. O futuro apresentado nessas histórias não é promissor. Leia o boxe Saiba mais e explique: o pessimismo seria a única explicação para esses enredos? Lembre-se: é importante escutar com atenção e expressar-se com clareza.

Foto 1: 1984 (Helen Uheido, Michael Radford, 1984) Foto 2: Matrix Reloaded (EUA, Andy e Lana Wachowski, 2003) Foto 3: Eu, robô (EUA, Alex Proyas, 2004) Foto 4: Jogos Vorazes (EUA, Gary Ross, 2012)

Em foco nesta unidade

- O conto de ficção científica
- A construção da verossimilhança e do suspense
- Orações coordenadas
- Conjunções coordenativas
- Ortografia e prosódia
- Produção: continuação de uma narrativa de ficção científica

Saiba +

Livros que viraram filmes

Em 1949, George Orwell escreveu 1984, ficção em que o Grande Irmão (personagem que deu origem à expressão "Big Brother") mantém toda a população sob cruel vigilância.

Isaac Asimov publicou em 1950 o conto "Eu, robô", que questionava os limites entre o homem e a máquina em um futuro que se passa em 2035.

Em 2008, Suzanne Collins publicou Jogos Vorazes, história em que um grupo pequeno de pessoas controla e explora os cidadãos em um futuro não determinado.

No filme Matrix, um programador descobre que vive em um futuro pós-catástrofe nuclear e que todos são mantidos em uma espécie de sonho e controlados por computadores.

Figura 2 – imagens de abertura de unidade. (JACINTO, 2014, p. 42-43)

Nessa abertura de unidade, o conjunto de textos se encontra em uma relação paratextual, já que as imagens estão ancoradas às explicações que se encontram em volta delas, assim como ao título e à sua temática, tendo em vista que são esses elementos que contribuem para estimular a relação interdiscursiva existente – ficção científica, futuro, tecnologia – e auxiliar nas possíveis indagações trazidas pelos alunos, baseados em seus conhecimentos extratextuais e imaginários sociodiscursivos.

Assim, de forma implícita, o conjunto de textos estabelece uma relação complementar, pois, para que se possa compreender, de fato, a significação dos textos, é preciso que se infira uma relação de sincronização entre eles, por exemplo. Além de “mostrar” o que está escrito no título, as imagens mostram as “evoluções científicas” através da cronologia em que os filmes foram lançados, seguindo a numeração de cada imagem. Logo, a interpretação dos textos está condicionada à leitura dos paratextos presentes nas duas páginas.

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.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. *Ensaios Críticos III*. Tradução. Léa Novaes 3ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1990.

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.

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

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GOMES, Regina Souza. *Relações entre linguagens no jornal: fotografia e narrativa verbal* – Niterói: EduFF, 2008. P. 99-141.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

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

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. *A referência nos textos rosianos – os (des)caminhos interpretativos dos manuais didáticos*. In: *Ensaio sobre leitura*. (orgs). MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia. – Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. 183-205.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURRY, Maria Zilda. *Intertextualidade*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 2ª edição, 1997.

ROJO, Roxane. H. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Créditos de Imagem

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

JACINTO, Mônica Franco. *Araribá Plus Português/ obra coletiva*. 4ª. ed. – São Paulo: Moderna, 2014.