

LEITURA INTERSEMIÓTICA: PARÂMETROS E SENTIDOS

INTERSEMIOTIC READING: PARAMETERS AND MEANINGS

Ivan Vale de Sousa*

RESUMO: As práticas de leitura intersemiótica no contexto escolar tornam-se urgentes por apresentar os critérios, os paradigmas e os significados das linguagens e semioses ao processo de ensino e aprendizagem. Neste trabalho, os parâmetros da leitura intersemiótica estruturam-se à luz dos seguintes objetivos: compreender a constituição da leitura intersemiótica no ensino e aprendizagem; identificar as linguagens e semioses inseridas nos textos; discutir como as práticas leitoras intersemióticas contribuem na formação de leitores analíticos e proficientes, bem como refletir as diferentes formas parametrizadas na produção dos sentidos da leitura de natureza intersemiótica na escola, relacionando-as com as múltiplas linguagens. Nesse sentido, não é função nem metodologia deste trabalho analisar a produção das semioses, mas sim, proporcionar reflexões teóricas sobre os princípios da leitura intersemiótica no processo de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura intersemiótica. Semioses. Formação de leitores.

ABSTRACT: The intersemiotic reading practices in the school context become urgent for presenting the criteria, paradigms and meanings of languages and semiosis to the teaching and learning process. In this study, the parameters of intersemiotic reading are structured in the light of the following objectives: to understand the constitution of intersemiotic reading in teaching and learning; to identify the languages and semiosis inserted in the texts; to discuss how intersemiotic reading practices contribute to the formation of analytical and proficient readers, as well to reflect on the different parameterized ways in the production of meanings of intersemiotic reading at school, relating them to multiple languages. In this sense, it is neither the function nor the methodology of this work to analyze the production of semiosis, but rather to provide theoretical reflections on the principles of intersemiotic reading in the literacy process.

KEYWORDS: Intersemiotic reading. Semiosis. Formation of readers.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-2823>. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os aspectos sociocognitivos da leitura intersemiótica inseridos nas experiências de sala de aula constroem significados quando os conhecimentos dos sujeitos são colocados em destaque sobre a linguagem e seus usos, envolvendo-os em um contexto plural e de finalidades; uma vez que os propósitos além de possibilitar reflexões relacionadas às práticas leitoras intersemióticas no processo de ensino e aprendizagem também contribuem com a formação de cidadãos que leem e produzem textos, pois não basta apenas ensiná-los a reconhecer um texto sem que esses agentes não se relacionem com os contextos diversos e possíveis da ação leitora.

Os leitores, nesse sentido, enxergam nas práticas leitoras intersemióticas a possibilidade de realizar interpretações relacionadas aos fundamentos da obra lida. Entende-se, nessa concepção, o texto como obra dizível da linguagem que além de demonstrar variações, marca o lugar do discurso e os insere nos mais variados contextos da linguagem. A leitura intersemiótica ao introduzir os sujeitos no mundo do texto multimodal, ao contexto da multimodalidade, da linguagem e das esferas linguísticas propostas pelo conhecimento da língua na modalidade escrita, de certa forma, instrumentaliza-os a compreenderem quão inusitados são os contextos de realização linguística.

Impossível é a realização discursiva no trabalho com a leitura intersemiótica sem que não sejam consideradas as semioses da linguagem. Os fenômenos da língua, por exemplo, são repletos de signos e sentidos que têm a finalidade de destacar os conhecimentos dos falantes com os princípios da linguagem, em virtude de que os sentidos da linguagem são indissociáveis das atitudes linguísticas e sociais dos falantes da língua.

A compreensão da leitura envolve muito mais do que um processo de compreensão dos sentidos do texto, já que o entendimento das práticas leitoras intersemióticas destaca cada experiência individual e coletiva, desenvolvida pelos falantes no evento social da interação. Nesse sentido, todo texto promove um processo de interação entre quem o lê e quem o escreve, na importância de que as práticas intersemióticas estejam planejadas nas finalidades e níveis de conhecimentos dos leitores, pois ao envolverem-se na ação de ler os mais variados textos, trazem suas leituras de mundo ao contexto de sala de aula.

Ao propor no espaço da sala de aula a prática de leituras intersemióticas, o professor precisa ter em mente que o contexto escolar é composto por noviços e experientes leitores, tanto estes quanto aqueles exigem das práticas pedagógicas uma fundamentação político-pedagógica que promova os caminhos, as diretrizes e os incentivos direcionais dos alunos na percepção de que o mundo inusitado dos textos se torna desbravado e habitado por eles pelas contínuas habilidades práticas das múltiplas leituras.

A eficácia do processo de ensino e aprendizagem aproxima os contextos sociais vivenciados pelos sujeitos com as experiências de sala de aula e com os fatores da língua, uma vez que são os contextos que permitem que a linguagem esteja em constante funcionamento. Ensinar

leitura, nesse sentido, implica também o ensino de contextos possíveis e dialógicos dos falantes da língua no autoconhecimento e descobertas das semioses e suas funções na linguagem.

O reconhecimento das semioses na estruturação do texto precisa não ser apenas perceptível pelo leitor, mas também compreendido de que forma o texto dialoga com outras esferas intertextuais e, para isso, faz-se necessário ao leitor conhecer e desenvolver suas próprias estratégias na busca dos sentidos textuais, já que todo texto revela um plano de múltiplos significados e elaboração.

Reitera-se que não é função destas reflexões a análise de recortes de textos e obras demonstrando as semioses presentes, mas, sim, construir um itinerário teórico sobre a leitura intersemiótica no processo de formação dos sujeitos. Portanto, neste trabalho, alguns parâmetros discursivos e sentidos da prática de leitura intersemiótica são apresentados durante esta discussão, cuja finalidade é tornar possíveis e diversificadas as experiências leitoras na escola e na sociedade.

LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIOCOGNITIVA

A leitura não é apenas uma prática que se propõe à luz dos aspectos cognitivos como proposição limítrofe. Além das funções cognitivas, a leitura também se constitui como ampla experiência que destaca as esferas sociocognitivas, passando por uma valorização dos conhecimentos prévios nas tramas leitoras, visto que tais saberes estão inseridos em objetivos e estratégias da experiência de ler. Tornar possível a experiência com a leitura pressupõe envolver os leitores nas habilidades de leitura, permitindo-lhes o acesso aos textos mais diversos possíveis para que processem cognitivamente o que é demonstrado na superfície e no contexto implícito textual, além de instrumentalizar os leitores para que interajam com as diversas formas de leituras promovidas na escola e além de suas práticas, isto é, os sentidos sociais da leitura na construção da identidade dos sujeitos.

As estratégias de processamento cognitivo do texto não limitam a leitura como sendo apenas uma forma possível de realização, já que existem diferentes estilos e modos de conhecer um texto, não somente o descobrimento da palavra, sua decifração, mas de outros elementos presentes nos aspectos linguísticos constituintes da prática de leitura como ato complexo, mas ao mesmo tempo, múltiplo de sentidos e propósitos cognitivos e sociais.

Ler um texto é muito mais do que decifrar suas partes, seus enunciados. Ler é apreciar o texto e seus ricos contextos, compreender suas funções polifônicas e as experiências de quem o produz e de todos os que o leem. Assim, ao entender a leitura como prática sociocognitiva, a entendemos também como inserção dialógica para além das finalidades cognitivas, incluída em um contexto social capaz de contribuir com o letramento dos leitores.

A compreensão que se tem dado à leitura parece amiúde, uma forma de entender o texto, embora saibamos que o desenvolvimento da leitura como habilidade vai além do fato de compreender o texto, entender o que é dito nele e o que pode ser acrescido no seu sentido. É preciso compreender ainda que o texto é um discurso construído de outros dizeres e estes somente encontram sentidos ao atingirem os interlocutores, responsáveis por trazerem para o plano textual de realização da linguagem as possíveis ideologias, filosofias, histórias, inferências e sociabilidade da prática itinerária com o texto.

Sabemos ainda que nenhum texto está finalizado nos seus aspectos de produção e na organização dos discursos, porque muito ainda se tem a dizer sobre o campo linguístico e social da textualidade e, nesse sentido, a leitura como experiência traz o contexto da cognição textual ao da esfera social do leitor, permitindo-lhe uma melhor compreensão do dito, do que ainda pode ser acrescido e das ações que contribuem para a formação de um leitor sonhado e possível: leitor crítico, autônomo e proficiente.

Muito se tem discutido sobre a proficiência na leitura e na formação dos sujeitos, mas pouco se tem dito sobre o que torna um leitor proficiente. Devemos compreender como leitor proficiente o sujeito capaz de ler para além das entrelinhas do texto, que consegue propor os diálogos necessários com outros textos, linguagens e semioses, além de estabelecer pontes e fronteiras - e não muralhas - entre o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico-cognitivo da língua.

O que toda prática de leitura exige dos leitores é que sejam capazes de perceber os sentidos de elaboração e flexibilidade, engajadas que tornam a leitura uma experiência social, pois não é apenas a leitura, propriamente dita, que forma leitores, mas as relações que tais práticas provocam nos sujeitos que leem. Há leitores que conseguem decifrar o texto por completo e há outros que conseguem ir além das tramas e das propostas textuais, estes conseguem modelar os múltiplos sentidos possibilitados pelas leituras.

A análise e a compreensão de um texto não se realizam mediante um processo de segmentação dos sentidos perceptíveis na leitura, com isso, o entendimento da leitura coaduna-se com a existência de um circuito de analogias sintáticas, lexicais, semânticas e pragmáticas. É justamente nesse circuito sociocognitivo que os leitores colocam em destaque parte do que sabem, revelam o que precisam aprender e problematizam os saberes adquiridos como necessários.

Os conhecimentos de mundo são essenciais para que os leitores realizem suas práticas prévias sobre o texto, pois a compreensão do texto somente será possível se os leitores utilizarem seus conhecimentos prévios com os saberes propostos na superfície textual. Não há textos sem experiência e não existem sujeitos sem experiências, portanto, todos nós passamos a habitar um mundo possível de compreensão quando tomamos o texto como estruturação dos níveis de conhecimento colocados em destaque no desenvolvimento da prática leitora.

Quando se destaca a importância do conhecimento prévio não se está negando a relevância do saber linguístico, mas a coadunação entre esses níveis de conhecimento. Há um saber que está no texto e há outros que estão além da prática textual; a máxima de que bons leitores se constroem mediante boas práticas, bons textos, teorias, métodos e esforço próprio é certa. Logo, aprender a ler e compreender o mundo do texto na construção de seu próprio itinerário simboliza um pleno, democrático e necessário exercício de resistência e de abertura de horizontes possíveis de estratégia com o ensino e a leitura do texto.

O trabalho com o texto tem a finalidade de espriar a língua, revelando seus contextos de uso e as funções com os intertextos presentes em níveis variados, considerando que a visibilidade dada ao ensino de língua passa pela prática contínua das reflexões inseridas no plano textual (SOUSA, 2021, p. 96).

Os leitores, quando têm experiências com textos autênticos, isto é, textos que os inserem nas reflexões e contextos significativos das aprendizagens não permanecem os mesmos, isso é fato. Esses leitores tanto novatos quanto experientes passam por significativas transformações, desenvolvem novos saberes, ampliam concepções, relacionando-as com a linguagem que dominam na reconstrução dos sentidos realizados no itinerário textual. Há, portanto, a necessidade de dizer que o leitor dialoga com o autor, mesmo não o conhecendo, pelo fato de se envolver nas inferências e nas pistas textuais que o autor vai demonstrando no texto.

A ação de apenas passar os olhos pelo texto, infelizmente, não constitui uma ação leitora, já que leitura pressupõe buscas, revitalizações dos saberes no itinerário capaz de levar o leitor ao sentido da compreensão revelado no texto, visto que a ideia de entendimento está imune à dificuldade de compreender. Há textos em que se faz necessária mais vezes a leitura para que tenhamos uma compreensão mais longitudinal, global e particular das tramas da textualidade.

O texto recebe diferentes estilos de leitores desde o iniciante ao proficiente na leitura, por isso a necessidade de considerar que o conhecimento prévio esteja lado a lado com o saber linguístico que envolve os sujeitos no mundo da leitura como também na perspectiva psicolinguística da escrita, isto é, refletir sobre o que escreve e por qual motivo caracteriza a própria escrita, sendo assim, é necessário compreender que as referências de leitura se mantêm nas ações das sociedades da informação midiática e tecnológica.

É preciso pensar no ensino de leitura no contexto escolar como uma relação de pesquisa e de *ensinagem* (ensino e aprendizagem) que se faz em diferentes instâncias, com textos diversificados, porque muito mais do que o trabalho com a leitura está a compreensão dos textos que os alunos leem e escrevem na escola e fora dela. Ao trazer a funcionalidade do texto às práticas de sala de aula, a ressignificamos na abrangência do trabalho pedagógico com as políticas de letramento.

O desenvolvimento das políticas de letramento no trabalho com a leitura na esfera pedagógica estabelece e enriquece a construção de uma pedagogia de leitura para além das práticas de sala de aula, discutindo e ampliando o repertório dos leitores nas experiências com textos diversos. Não se pode, nesse sentido, pensar na realização de uma pedagogia de leitura na escola sem que não sejam consideradas as experiências dos sujeitos, pois, ao analisar as suas vivências com os estilos de leitura, os parâmetros e estratégias eficazes da leitura tornam-se possíveis na estruturação dos aspectos cognitivos.

A construção do processo de leitura no Brasil vem, ao longo dos anos, passando por mudanças. Talvez os mais experientes se lembrem de que, na cultura clássica brasileira, era comum a realização de eventos denominados “dar lição” e “tomar lição”, em que os alunos tinham a função apenas de treinar determinados textos para apresentar ao professor, como se o ensino de leitura fosse um simples exercício mecanizado. Além disso, sabemos que o desenvolvimento das habilidades de leitura é construído pelas experiências que os sujeitos têm e por quais meios interagem com os diferentes estilos e linguagens textuais disponíveis.

Na contemporaneidade, os sentidos de leitura ampliaram-se, denotando que não basta apenas a realização da leitura pelos leitores do que está escrito no plano do texto, mas, sim, que sejam capazes de compreender como as demais conexões existentes entre os elementos que estruturam a pedagogia textual em um propósito compreensível dos sentidos e relações organizados pelas semioses na estruturação dos significados eficazes de leitura, embora não se omita que a compreensão dos ideários da leitura esteja fora de um processo complexo, implicando que “nenhum texto é produzido sem uma intenção específica. Todo texto está referendado em um contexto, a um propósito e a um interlocutor” (SOUSA, 2021, p. 97).

Atualmente, ouve-se muito a máxima de que *nunca se leu e interpretou tão mal*. Será mesmo? Sabemos que, com o advento das tecnologias digitais, novas formas de leitura e compreensão foram (e continuam) sendo agregadas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, que requer a elaboração de novas estratégias de leitura e da adaptação das conhecidas pelos sujeitos.

As reflexões sobre os estilos de leitura multimodais que agregam imagens, infográficos e linguagens têm sido cada vez mais discutidas na construção do repertório linguístico, social e cultural dos leitores. Para novos tempos, existem novas formas de compreender e ler os textos, já que os modos como são produzidos demonstram a variedade empregada na elaboração textual e para cada estilo de leitura existem leitores específicos que não podemos referenciar todos os atuantes em um único projeto pedagógico, pois, se assim o for, desconsideramos a heterogeneidade linguística, cultural, histórica e a visão de mundo dos alunos.

A leitura como prática sociocognitiva potencializa o desenvolvimento das concepções do leitor, auxiliando no processo de leitura o funcionamento da mediação pedagógica como fundamental instrumento facilitador da compreensão leitora no desenvolvimento da habilidade leitora que não está centrada, unicamente, na leitura propriamente dita,

mas também na escuta de textos, percebendo como outros sujeitos leem e como podemos realizar de maneira melhor.

Quando os alunos se veem diante da produção de um texto têm a possibilidade de transitar entre os diferentes recursos que a linguagem promove no processo de aprendizagem, pois quanto maior for o repertório que os sujeitos tiverem oportunidade, mais facilmente terão as chances de construir e reconstruir suas narrativas. Pelo texto os alunos têm uma noção de como a língua se constitui, sobretudo quando as práticas de leitura, escrita e análise são capazes de ampliar as competências esperadas para determinadas situações de aprendizagem (SOUSA, 2021, p. 95-96).

A mediação pedagógica precisa com urgência ressignificar os momentos de leitura de textos de livros didáticos na sala de aula, ultrapassar a função mecanizada de apenas realizar a leitura com a finalidade de interpretação, posteriormente. É preciso colocar em destaque o principal sentido da leitura na escola, transformando os momentos com o conhecimento do texto como experiências exitosas, inserir os sujeitos na leitura de diferentes gêneros discursivos, enfatizando o lugar epistêmico dos textos literários e dos textos multimodais no ensino.

Ao pensar nas possibilidades de leitura na sala de aula reflete-se a urgência de torná-las um pouco mais acessíveis, desconectando-as do tratamento limitado da avaliação e da quantificação de dados pela instituição escolar, com fins apenas de preenchimento de pareceres e relatórios. Como prática social e humana, a leitura, não cabe no espaço limítrofe de uma documentação capaz de apresentar o que os leitores sabem; precisamos mobilizar os reais saberes adquiridos pelos sujeitos para torná-los protagonistas de seus itinerários nos aspectos cognitivos com a leitura.

Não cabe mais à escola, em pleno século XXI, conceber uma política de hiato entre teoria e prática como se ambas fossem territórios sem nenhuma ligação. A leitura, nesse sentido, traz uma contextualização que envolve o leitor nas suas estratégias, promovendo o reconhecimento dos significados e as expressões reveladas no texto, pois, ao se pensar em quais estratégias são possíveis na leitura, é preciso pensar também sobre as ações que viabilizam as qualidades no ensino.

Se todas as inferências realizadas pelo professor não forem capazes de tornar a leitura dos alunos mais fluente, algo precisa ser replanejado para que as finalidades sejam alcançadas na reelaboração de conceitos e ações que os levem à participação e autonomia, pois por mais que demonstrem dificuldade no processamento leitor, é preciso perceber que outras habilidades podem se mostrar, como: localizar informações, fazer inferências e possíveis correlações com a realidade pessoal. Assim, toda mediação pedagógica tem como função uma ação responsiva e colaborativa por parte do leitor.

A leitura constitui-se ainda como um nível de metacognição que consiste na compreensão dos sentidos do texto que podem ser desenvolvidos pelos leitores quando adentram os horizontes linguísticos do texto, propondo que novas informações no conhecimento textual sejam destacadas e conhecidas. Com isso, compreende-se também que a leitura propicia uma política de inclusão social por oferecer os mesmos conhecimentos ao leitor, visto que “conceber formas de mediação de leitura é conceber modos inovadores de trabalho em sala de aula; é ampliar as formas de articulação das ideias, tornando o conhecimento constantemente revisitado pelo pensamento” (MOLLICA; LEAL, 2010, p. 16).

A construção da metacognição nas práticas de leitura destaca o conhecimento do leitor de modo que desenvolva os aspectos cognitivos e instrucionais da habilidade leitora. Ao desvelar o processo de compreensão do texto, o leitor enxerga-se diante de um contexto de possibilidades, além de ser oportunizado conhecer os fatores composicionais da língua que proporcionam o “ensino e a aprendizagem da leitura no contexto escolar” como uma necessária ação de “entender que o ato de ler é uma questão interdisciplinar, o que justifica o diálogo entre todas as disciplinas curriculares” (SOUSA, 2017a, p. 12).

Enxergar a leitura como prática interdisciplinar significa ampliar as estratégias de ensinância no encontro com as concepções de leitura que os sujeitos têm e são promovidas nas práticas escolares em que os alunos desenvolvem as habilidades de compreender, analisar e interpretar os mais variados textos que os auxiliam no aprendizado das demais disciplinas curriculares. Assim, é possível dizer que a leitura não se realiza, unicamente, nas aulas de língua portuguesa, mas na sua relação com as demais linguagens e contextos que lhes são apresentados.

A compreensão das concepções de leitura no ensino e na formação de leitores almeçados pelas práticas pedagógicas apresenta consequências significativas, envolvendo-os em contexto de habilidades básicas e complexas de produção do conhecimento, pois, ao compreenderem como as experiências leitoras podem ser desenvolvidas, demonstram os modos de ancoragem na interpretação de múltiplas leituras.

Ler é garimpar os propósitos experimentados na magnitude da troca de conhecimentos e no diálogo entre leitor, texto e autor, já que todo ato leitor se realiza em um projeto de troca de informações; daquilo que cada um sabe ou que busca saber e das carências cognitivo-sociais de que somos cobrados. Ler é, ainda, ampliar nosso conhecimento de mundo e nossa relação com os sentidos textuais que se mostram diante de nós (SOUSA, 2017b, p. 12).

A leitura tem sua importância no incentivo e desenvolvimento da formação intelectual, como também contribui com as diferentes concepções de enxergar o mundo e suas transformações. Nessa concepção de ampliação, há a ligação entre a leitura e a escrita, visto que, partindo

desse propósito, tanto a escrita quanto a leitura contribuem para a formação do leitor, posto que as práticas leitoras impactam no desenvolvimento cognitivo, cultural e pessoal do sujeito.

A amplitude da leitura corrobora na garantia de um processo de escrita compreensível e aceitável como um bem cultural que envolve o leitor, realinhando os hábitos leitores e suas preferências, colocando em destaque o perfil de leitor esperado. A conscientização de que a leitura é uma prática sociocognitiva e cultural contribui para as motivações dos leitores no crescimento intelectual e, assim, os impactos das práticas autênticas de leitura além de uma perspectiva social tornam os sujeitos proficientes de seus próprios saberes.

OS PARÂMETROS E OS SENTIDOS DA LEITURA INTERSEMIÓTICA

A leitura intersemiótica não se constitui como tarefa fácil e simples de conceituar, porque não implica apenas a função de atribuir uma nova conceituação sobre os processos de leitura existentes e realizáveis na escola. A compreensão que se tem sobre a leitura pressupõe compreender como a semiótica, ciência que estuda os signos presentes na linguagem e na prática leitora, visa contribuir com as formas de enxergar os demais contextos e semioses intrínsecos no plano do texto, propondo uma transposição intersemiótica, ou seja, os significados que a linguagem não verbal atribui ao plano da textualidade.

À luz da textualidade e das noções de textos que são discutidos na escola, o que é de fato leitura intersemiótica? É a prática de enxergar nos textos como as linguagens promovem o contexto de discussão, ampliando os sentidos e as abordagens que constituem o campo da ciência semiótica textual, tanto na compreensão, produção quanto na análise dos discursos que contribuem para o processo de aprendizagem e as relações do contexto social com a formação de leitores.

A expressão *leitura intersemiótica* coloca em destaque os saberes do leitor com as referências apresentadas no texto, compreendendo que a leitura pode ser realizada por meio da linguagem verbal, não verbal e sua junção multimodal. No campo de desenvolvimento da leitura intersemiótica, são colocados em questão três elementos essenciais para sua realização: compreensão dos signos, relevância do plano estético e funcionalidade da intertextualidade, que intensificam e reorganizam os paradigmas das semioses inseridos no processo leitor.

O conhecimento dos parâmetros constituintes da leitura semiótica e intersemiótica destaca a relevância de reconhecer o texto por completo como objeto de aprendizagem em que o leitor seja capaz de problematizar convicções e pretensões sobre o próprio texto e suas semioses. Se todo texto é multimodal, todo texto é também intersemiótico porque revela contextos, ideologias, sentidos e abertura nas formas de compreensão, incidindo compreender os signos que são possíveis nas ações de pesquisa, leitura e percepção da comunicação no contexto da textualidade, além de motivar o leitor a realizar múltiplas interpretações.

A motivação do leitor na prática da leitura intersemiótica nas aulas de língua portuguesa representa um exercício de tradução do que o texto tem a informar além de suas esferas linguísticas. Assim, na proposta intersemiótica de uma experiência leitora, há um diálogo entre os contextos e as linguagens que dão formatos e sentidos aos textos. E os alunos, além de desvendarem os segredos da linguagem inseridos no texto, ultrapassam a função de meros espectadores no desenvolvimento das habilidades de recepção textual quando fincam suas convicções nas práticas intersemióticas da leitura, produção e análise linguística das linguagens estruturadas no trabalho com o texto.

A proposição da análise linguística no trabalho com os textos exige dos sujeitos conhecimentos amplos da língua para que compreendam o que dizem os textos, como dizem, para quem dizem e com quais finalidades são ditas. Esse seria o trabalho ideal capaz de inserir os alunos nos desafios e reflexões de um processo de aprendizagem, inserindo-os também na política de formação autônoma, proficiente e crítica, construída nas múltiplas práticas de letramento (SOUSA, 2021, p. 112).

Não podemos desconsiderar a importância da leitura intersemiótica das práticas de letramento. Os princípios regentes desse estilo de leitura marcam as representações e o plano de figurativização que os textos trazem em sua estruturação. Assim, na concepção das semioses inseridas na textualidade, os leitores, motivados pelo professor, reorganizam os próprios discursos e os ampliam na proposta diversa e estabelecida pela relação dos signos linguísticos inseridos no processo de comunicação, bem como o professor motiva os leitores na proposição de suas interpretações e arquitetando as sensações compreensíveis de que todo enredo textual tem uma finalidade, o que não ocorre de maneira diferente com o texto multimodal.

Assim, as semioses como imagens, links, gráficos, cores, infográficos, barras e linhas não estão na organização do texto multimodal apenas como forma ou função de adorná-los. Há todo um significado por traz de cada plano semiótico textual e, mesmo sem saber, os alunos estão envolvidos com as novas modalidades textuais, carecendo do professor a abordagem no processo de ensino com as discussões, orientações, experiências e protagonismo dos sujeitos.

A discussão sobre a leitura intersemiótica na escola não promove uma política de paralisia das habilidades desenvolvidas pelos leitores, já que as narrativas são construídas nas experiências pessoais e coletivas estruturadas nas práticas de sala de aula. Além disso, não se pode falar de leitura desconsiderando as condicionantes propiciadoras da formação de leitores proficientes e constituintes dos perfis de leitores almejados, em que o protagonismo seja a marca da justificativa de inserir os alunos no mundo inusitado da leitura.

A concepção de uma prática leitora intersemiótica considera os procedimentos e os fundamentos compreensíveis das semioses que mantêm os sentidos polissêmicos dos comportamentos textuais demonstrados pelos leitores com suas investigações ao mundo da linguagem.

Nessa concepção, entende-se a tendência de que todo texto é a representação de um plano de imagens estruturada na compreensão e na formação de leitores autênticos e capazes de revelar seus medos e pretensões.

Propor uma política intersemiótica na leitura de textos nas esferas da educação implica compreender as multimodalidades estruturantes na textualidade investigada. A prática da semiótica no ensino da leitura na sala de aula não trata apenas de realizar uma análise intersemiótica isolada do texto, transformando o objeto de ensino em uma proposta de afastamento dos termos linguísticos e sociais, pois os padrões e os sentidos das práticas de leituras intersemióticas corroboram o protagonismo de leitores de alta performance.

Os leitores proficientes são aqueles capazes de emitir opiniões e construir sentidos sobre quaisquer gêneros de textos ao adentrarem um contexto de alta performance da linguagem, refletem também sobre as variações da linguagem e rediscutem os contextos extra e intralinguísticos da enunciação da língua. Assim, as práticas de leituras intersemióticas partem de leituras de textos como “marcas de desenvolvimento das competências do ensino de língua, estão nas aulas de língua portuguesa não como passatempos, mas como formas de possibilitar aos alunos a construção e a ampliação de seus discursos na ancoragem de trabalho com o ensino de língua” (SOUSA, 2021, p. 107).

Os textos intersemióticos representam princípios plurais reveladores do funcionamento de uma ideologia capaz de aproximar os contextos históricos, sociais, linguísticos, culturais e políticos das tramas textuais às experiências dos leitores. É preciso com isso considerar também que as condicionantes dos sujeitos envolvidos nas práticas leitoras intrínsecas à contemporaneidade revelam as multimodalidades que estão nos textos intersemióticos, considerando que nem sempre o contexto de uma obra investigada representa o contexto vivenciado pelo leitor.

As funções do texto, além de comunicar e inserir os sujeitos na proposta de interlocução, têm a finalidade de aproximar os contextos da obra ao contexto do sujeito, pois, quando isso ocorre, há uma compreensão mais fácil por parte dos leitores. Ensinar, portanto, os alunos a desvendarem os segredos do texto para além das esferas escolares implica repensar os métodos e os contextos acessíveis de produção.

Ao trazer o contexto de uma obra literária para a esfera da sala de aula, os alunos têm a possibilidade de investigar o pensamento estruturado no texto, além de envolvê-los em ideias intersemióticas da tradução da linguagem e das adaptações da textualidade.

A amostragem dos parâmetros e dos sentidos da leitura intersemiótica mostra-se necessária no processo de ensino e aprendizagem, apresentando novas direções de como os alunos podem perceber as fronteiras existentes entre os contextos, os signos e as linguagens estruturados no texto, reorganizando os pressupostos teórico-metodológicos possíveis de

acontecer, pois a intersemioticidade encontra coerência e se faz coerente no fazer pedagógico, quando a produção de significados impacta o desenvolvimento cognitivo do leitor.

Os modelos de intersemioses no ensino colocam em destaque os conhecimentos dos sujeitos, o que precisam aprender e de que maneira podem aprendê-los, promovendo uma passagem dos sistemas de signos para o desenvolvimento das expressões verbais na promoção de uma dialética propositiva dos leitores às formas diferenciadas de enxergar as possibilidades do texto.

Os níveis de compreensão e os contextos dos alunos no trabalho com a leitura são pontos cruciais para o desenvolvimento das competências. Não se pode com isso sonegar que as experiências com o texto não construam visões múltiplas e significativas, pois os sujeitos, ao conhecerem os fatores da textualidade, realizam um projeto de honestidade compreensiva das estratégias de leitura.

Assim, os sentidos da leitura intersemiótica e seus parâmetros na escola são valorizados pelos alunos quando conhecem os contextos de produção, além de ser uma proposta inclusiva, possibilita a realização de diferentes leituras. Quando se fala de tradução intersemiótica, é preciso compreendê-la como processos que tornam aceitáveis as formas de perceber o texto, de interpretá-lo e produzi-lo na “ação do leitor e este será globalmente proficiente quando for capaz de entender e explicar a dimensão entre os significados e a noção de interação promovida pelo texto” (SOUSA, 2019, p. 62).

Os textos precisam fazer sentido ao leitor para que desenvolva suas capacidades e demonstre os interesses necessários que podem ser percebidos no seu contexto de produção, não limitando os significados da linguagem na superfície textual. Assim, todo texto tem princípios fundantes e toda leitura tem um motivo de ser promovida, o que não ocorre de maneira diferente com a prática da leitura intersemiótica na constituição do letramento na escola.

Além disso, são os parâmetros da leitura intersemiótica que orientam como devem ser realizados as inúmeras leituras, os debates e as reflexões que contribuem com a tradução intersemiótica, isto é, interpretações acaloradas que se abrem para outros horizontes, conceituando-se como tradução de um especificado sistema de signos para um novo princípio semiótico a ser conhecido pelos sujeitos.

Propor que os leitores leiam, semioticamente, implica lhes oferecer as ferramentas necessárias para que façam suas traduções e adaptações necessárias, e a tradução, nesse sentido, traz significados que tornam a leitura do texto ou da obra literária uma experiência possível, colocando em destaque os “acessos que tiveram sobre o funcionamento da língua, sem omitir suas carências e bonanças cognitivas, linguísticas e sociais na efetivação da escrita” (SOUSA, 2021, p. 75).

O conjunto de signos admitidos no plano do texto revela contextos, propósitos e culturas, sendo preciso compreender que as palavras na composição da textualidade criam imagens

direcionais dos leitores à sua compreensão e os aspectos intersemióticos destacam-se pela forma como a organização dos cenários linguísticos pode ser descrita pelo autor, porém o entendimento torna-se possível à medida que os usos sequenciais e diversificados com os textos dinamizam e acolhem as plurais interpretações no contexto das semioses.

À luz dos critérios da leitura intersemiótica, os leitores são inseridos no plano discursivo do texto, uma vez que não se produz textos sem que os contextos sociais, culturais e linguísticos sejam desconsiderados. A prática de leitura, nessa concepção, é ação planejada e propiciadora da participação dos leitores, recrutando inquietações cristalizadas no processo de compreensão, porque “não basta apenas no ensino de Língua Portuguesa elaborar procedimentos capazes de recuperar ou formular percursos de interpretação na leitura. É preciso atribuir o lugar de destaque da leitura e da literatura em sala de aula sem desmerecer o trabalho com a escrita reflexiva” (SOUSA, 2018, p. 31).

O entendimento dos parâmetros da leitura intersemiótica somente estabelece sentidos quando os sujeitos encontram, no espaço do texto, as práticas dialógicas, questionadoras, pesquisadoras, produtivas e demonstrativas de suas concepções. É preciso propor também um debate panorâmico de como a semiótica se manifesta na linguagem, considerando os modos como os leitores interagem com o texto, cada um no seu tempo e ritmo, nesse sentido, a elaboração de uma visão panorâmica da semiótica na leitura intersemiótica aproxima as fronteiras da teoria dos signos com as linguagens presentes no texto.

Os modelos que os leitores desenvolvem no processo de autonomia contribuem com o reconhecimento de que a intersemioticidade na leitura oferece as possibilidades de aperfeiçoarem os conhecimentos sobre a língua, sentirem-se pertencentes à língua que falam e usam nas mais variadas comunidades linguísticas. Assim, as ações de interpretar e reinterpretar os fatores da língua na proposta da leitura intersemiótica revelando significados e parâmetros articulam-se com os sistemas de significação comunicativa, ampliando os aspectos cognitivos dos alunos ao tomar o texto como elemento de interlocução.

As funções de trabalho com a leitura intersemiótica nas práticas de sala de aula não se efetivam no desenvolvimento de uma política que transforme os sujeitos em leitores semióticos apenas, mas, sim, no oferecimento das explorações possíveis de compreensão dos critérios linguísticos e sociais estabelecidos nos textos. Nessa concepção, a função dos textos é espriar a língua, demonstrar variações e contextos, não sendo possível separar os fatores da língua de seu funcionamento, já que “língua é essencial e, por isso mesmo, constitui-se num princípio de organização coerente, num sistema autônomo suscetível de aproximação científica específica” (SANTAELLA, 2012, p. 121).

A inserção da leitura das semioses nos textos utilizados em sala de aula como objetos de investigação do conhecimento considera os textos dos alunos no desenvolvimento de novos critérios e operadores da compreensão dos significados da textualidade. A prática da leitura intersemiótica promove uma linearidade entre as demais linguagens que auxiliam na

composição dos sentidos do texto, pois os sujeitos envolvidos nesses contextos de possibilidades criam uma série de estratégias para entender o discurso dito no plano do texto.

Os fundamentos da leitura intersemiótica trazem à baila o universo semântico e seus significados, colocando como conceitos-chave os sentidos que cada texto traz para o contexto de aprendizagem. À medida que os alunos compreendem esses textos como processos capazes de figurativização da linguagem no uso de metáforas, hipérboles e metonímias, os eixos sintagmáticos e necessários são revelados na particularidade de que “a língua vem a ser uma semiótica particular, ao lado da linguagem das imagens, da dos surdos ou de tantos outros sistemas de significação convencionais” (HÉNAULT, 2006, p. 55).

Na escola, os parâmetros, as referências e os sentidos da leitura intersemiótica envolvem os leitores nos contextos dos componentes dos signos, da expressão e do conteúdo dos textos, pressupondo à instituição escolar oferecer uma multiplicidade de signos aos sujeitos, e revelando a singularidade dos sentidos realizados em um tempo linguístico específico. Esse tempo especificado representa o momento da aprendizagem dos alunos e pressupõe que os diferentes ritmos de aprendizagens sejam destacados na prática contextualizada das aulas de língua materna.

Para um novo século de ensino e aprendizagem é preciso pensar em novas propostas que trazem para o centro do debate o conhecimento dos alunos, instrumentalizando-os e, ao mesmo tempo, envolvendo-os em um processo de globalização capaz de intensificar os diálogos multiculturais e translinguísticos na existência de redes de signos dos textos, entrecruzando as múltiplas linguagens, já que os “textos são produtos de processos semióticos. Os elementos de um texto estão conectados por relações sintagmáticas, enquanto o sistema da língua se constitui por relações paradigmáticas” (NÖTH; SANTAELLA, 2017, p. 116).

Ao se discutir sobre a leitura intersemiótica, automaticamente, também se destaca o papel da escrita, pois não basta apenas conhecer os discursos intersemióticos sem que os estilos de escrita não sejam destacados nas propostas de ensino. Quase sempre os alunos têm realizado na escola um trabalho de tomar notas sobre o que o professor apresenta, em que, muitas vezes, não lhes são oferecidas as oportunidades de construir suas próprias narrativas, colocando no plano do texto suas convicções sobre como enxergam e interagem nas experiências com a linguagem.

As proposições de trabalho com a leitura intersemiótica na sala de aula podem ser evolutivas à medida que os alunos tenham acesso às multiplicidades de textos com diferentes linguagens, compreendendo as ambiguidades e as marcas polifônicas estabelecidas no texto. Assim, os princípios da leitura intersemiótica destacam as referências que passam desapercibidas ao olhar de um leitor noviço, compete, então, às práticas pedagógicas envolvê-los nos diálogos descritos no texto, saber, por exemplo, a situação comunicativa, o gênero a que pertence o texto, a finalidade de interlocução e sua relação com os suportes.

Nos procedimentos da leitura intersemiótica as linguagens estabelecidas no plano do texto interagem e constroem constructos intersemióticos que inserem os leitores nos contextos de sua compreensão. As semioses sofisticam as intenções dos sujeitos diante das finalidades comunicativas textuais da linguagem na hibridização com os significados do texto como representação da linguagem verbal.

A experiência com a leitura e a escrita intersemiótica na sala de aula não representa um exercício de vanguarda, mas parte da compreensão de perceber como as possíveis tensões provocadas pelo texto orienta os leitores a descobrirem ligações contextuais e linguísticas no texto, bem como a enriquecerem o processo de produção, não basta apenas aprender a ler, é preciso também saber escrever. Nesse sentido, os paradigmas da intersemiótica não carecem de práticas mirabolantes, nem na prática de uma política de hiato de métodos e pesquisas, mas, sim, de proposições possíveis que os envolvam no desenvolvimento das habilidades necessárias de construção do discurso, “porque a primeira unidade de análise da semiótica do discurso é o campo de exercício da atividade de linguagem” (FONTANILLE, 2015, p. 257).

É preciso compreender a sala de aula como campo de realização da enunciação, colocando as práticas da semiótica do discurso no campo das ciências humanas e linguísticas. A elaboração tanto da leitura quanto da escrita interpolada pela semiótica se insere no diálogo intersemiótico que os leitores como sujeitos capazes e aptos a aprenderem continuamente são propositores de suas produções, demarcando os sentidos próprios de escrever e, nessa perspectiva, a prática intersemiótica não omite a relevância das linguagens inseridas no diálogo do texto, mas, antes de tudo, as aproximam do que os leitores sabem e precisam aprender.

Os modelos e os sentidos da intersemiose nas práticas de ensino não colocam, no contexto da sala de aula, mais uma forma pela qual os alunos não tenham domínio e conhecimento, mas diversificam os itinerários de ler, escrever e dialogar na escola. Nesse sentido, as relações existentes entre as habilidades de leitura e escrita intersemióticas aproximam os sujeitos de seus contextos e de suas possibilidades, transformando as formações discursivas em um contínuo propósito enunciativo dos modos semióticos na caracterização de uma política sociosemiótica em que o contexto social é destacado.

Ao refletir sobre as possibilidades de leitura na escola, as mudanças nos discursos de que os alunos não gostam de ler e, quando o fazem, realizam de maneira não adequada, intencionam ir além de uma proposta de interpretação com fins pedagógicos em que professores e alunos construam “estratégias de leitura, escrita e análise” (SOUSA, 2021, p. 88).

As formas como o trabalho com quaisquer estilos de leitura podem ser promovidas no processo de ensino mostrarão que a sociedade do amanhã, isto é, do futuro, constrói-se nas práticas do fazer pedagógico do presente, formando leitores que não sejam apenas capazes de ler com viés puramente decodificador, mas que sejam capazes de ir além, de escreverem suas histórias, ouvi-las, contá-las e reinventá-las. Assim, a leitura intersemiótica traduz-se como prática de novos modos de compreensão do texto e de sua produção à luz das transformações

sociais, cognitivas e tecnológicas que estão à porta para serem desbravadas, não se trata, pois, realizar tarefas e práticas mirabolantes no ensino, apenas ensinar o essencial.

Um ensino pautado na inclusão da diversidade de conhecimentos seria o propósito ideal da prática de leitura intersemiótica na escola e para além dela, em outras palavras, é preciso envolver os leitores nos processos de leitura, produção e análise que transformam o discurso em propostas de enunciação possíveis, estabelecendo uma relação entre métodos e teorias. Logo, precisamos criar uma política de ditongo que não separe a teoria da prática, mas que estas estejam juntas na promoção da leitura e da escrita intersemiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação da leitura na escola propõe os fundamentos que relativizem como o desenvolvimento das habilidades podem ser enxergadas à luz dos desígnios propositivos da leitura. Todo processo leitor envolve os leitores em um contínuo itinerário que os levem ao encontro dos sentidos como principal razão da linguagem e somente quando esse itinerário é estabelecido que os sujeitos são capazes de se enxergarem nas experiências leitoras.

A melhor forma de falar sobre leitura para os alunos é oferecer-lhes bons textos que os despertem para o conhecimento de novos. Ao desenvolverem as capacidades esperadas na leitura, os sujeitos sentem-se desafiados a conhecerem novos contextos no entendimento dos significados provocados pelos fatores textuais, que não desvaloriza as formas como as mediações pedagógicas são propostas.

Nesse contexto de oportunidades, a leitura intersemiótica corrobora a formação de leitores de enxergarem para além do texto consigam interpretar as diferentes linguagens e suas relações com as semioses. A leitura como prática sociocognitiva envolve o leitor em um contexto de formação em que as experiências são ampliadas e, assim, ler não se torna apenas uma obrigação com finalidades de resolver um conjunto de questões, mas como prática necessária de natureza linguística e social que estabelece a enunciação entre os sujeitos.

Assim, tanto a leitura quanto a escrita intersemiótica precisam de mais espaço no contexto da sala de aula para serem discutidas e promovidas, visto que não basta apenas ensinar leitura à luz da semiótica, mas sim, propor caminhos que direcionem os leitores e, neste caso, os alunos, a produzirem textos ricos de semioses e plurilinguísticos e para isso precisamos ajustar a lupa linguística ampliando os contextos possíveis de trabalho com inusitado e encantador mundo da linguagem.

REFERÊNCIAS

- FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- HÉNAULT, A. **História concisa da semiótica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Competências subjacentes à leitura: pilares de acesso aos saberes formais. In: MOLLICA, M. C.; LEAL, M. (Org.). **Construindo o capital formal das linguagens**. Curitiba: CVR, 2010.
- NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- SOUSA, I. V. de. Leitura interdisciplinar de imagens estáticas na escola. In: SOUSA, I. V. de. (Org.). **Leitura na Educação Básica**: perspectivas e desafios. Jundiaí – SP: Paco, 2017a.
- SOUSA, I. V. de. Ensino de leitura na escola: sujeitos e contextos. In: SOUSA, I. V. de. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica em perspectivas**: olhares múltiplos na formação leitora. Jundiaí – SP: Paco, 2017b.
- SOUSA, I. V. de. **Língua portuguesa em cena**: ensino, sujeito e contexto. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco, 2018.
- SOUSA, I. V. de. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco, 2019.
- SOUSA, I. V. de. **Alunos no espelho**: coesão e coerência textuais. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco, 2021.

Recebido para publicação em: 23 abr. 2021.

Aceito para publicação em: 31 jan. 2022.