



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS:  
RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL**

Paulymelque Benício Cavalcanti

Paulymelque Benício Cavalcanti

**A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS:  
RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística textual.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliene da Silva Barros Gomes

Garanhuns – 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

C376t Cavalcanti, Paulymelque Benício  
A tradução intersemiótica em gêneros multimodais:  
retextualização e produção inferencial / Paulymelque  
Benício Cavalcanti. – 2019.  
135 f. : il.

Orientadora: Juliene da Silva Barros Gomes  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa  
de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.  
Inclui referências e apêndice(s).

1. Semiótica 2. Tradução e interpretação 3. Produção  
de Texto 4. Inferência 5. Semântica I. Gomes, Juliene da  
Silva Barros, orient. II. Título

CDD 401.43

Paulymelque Benício Cavalcanti

**A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS:  
RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística textual.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliene da Silva Barros Gomes

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)  
Presidente da Banca – Orientador (PROFLETRAS/UFRPE/UAG)

---

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva (UFRPE/UAG)  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leila Nascimento da Silva (UFRPE/UAG)  
Membro externo

Garanhuns – 2019

## DEDICATÓRIA

*A Ele, Deus; e Ela, Maria;*

*A Eles, Paulo, meu pai; Manoel Benício (i.m.) e Zé Galego, avôs; Paulo Filho, irmão;  
Pedro, sobrinho; melhores tios; melhores primos; e aos amigos;*

*E Elas, Maria, minha mãe; Adelize (i.m.) e Francisca, avós; Paulylândia e Paulyana,  
irmãs; Paloma, filha; melhores tias; Beta, madrinha; melhores primas; e as amigas,*

*A vocês que cuidaram de mim com o seu jeito de amar, e assim, me ajudaram a  
amar e cuidar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Por todas as manifestações, diálogos e construções que caracterizaram este percurso, agradeço pela contribuição:

A minha família;

Aos meus colegas de trabalho;

Aos meus colegas de curso, especialmente aos Mosqueteiros;

Aos meus professores;

Aos meus alunos;

A todos aqueles que participaram desta pesquisa;

Aos membros da banca examinadora;

Em especial a minha orientadora, que pela sua competência, humildade, e irreverência proporcionou marcantes momentos de aprendizagem e descontração.

Por fim, agradeço à CAPES, pela bolsa concedida.

*“Dizer de novo não é nunca repetir...”*

Michel Schneider

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo abordar contribuições da tradução intersemiótica em gêneros multimodais, a partir da mobilização dos conceitos de retextualização e de inferência, no desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens, levando em consideração análises de produções textuais de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São Joaquim do Monte – PE. Justifica-se no âmbito de carências e possibilidades simultaneamente, pelo fato de identificarmos, em práticas pedagógicas cotidianas, e em avaliações externas como SAEB e SAEPE, que os alunos apresentam dificuldade em realizar operações inferenciais em gêneros multimodais e, por outro lado, pelo fato de documentos e diretrizes apontarem os gêneros multimodais como possibilidade de trabalho. Para fundamentar os objetivos e posições, nos pressupostos teóricos, conferimos à linguagem, língua e signo a dimensão semiótica-dialógica de Bakhtin (2006). Discorremos sobre os critérios da textualização a partir de Marcuschi (2008), Barros (2008) e Antunes (2010), amparados em Beaugrande e Dresler (1981); vinculamos a abordagem do gênero aos estudos de Kress (1989), Balocco (2005) e Dionísio (2005); aprofundamos o conceito de tradução intersemiótica, concebida por Plaza (2003). Sobre a (re)textualização, corroboramos as elaborações teóricas de Marcuschi (2001), Travaglia (2003), Dell’Isola (2007), e Dikson (2018). Por fim, fazemos uma breve incursão da concepção de leitura como atividade interativa, sustentada a partir de Koch (2006) para considerarmos o processo de inferência, a partir de Dell’Isola (2001), Koch (2006) e Marcuschi (2008). Alinhamos a metodologia à abordagem qualiquantitativa (MINAYO, 2001), com vinculação ao modelo de pesquisa-ção, em Thiollent (2011), e didatização dos procedimentos na estratégia de oficinas, conforme Paviani & Fontana (2009). Como fruto das oficinas, montamos dois corpora de análise específicos: produções de resumos esquemáticos e produções de cartuns, com os quais realizamos exercícios de análise. A partir dos resultados da análise, que mostram a produtividade da atividade de tradução intersemiótica, e do trabalho com a (re)textualização e a produção de inferências em gêneros multimodais, propusemos um modelo de trabalho com gêneros multimodais partindo da tradução intersemiótica, a partir do que foi aprendido. As conclusões destacam o bom aproveitamento da experiência realizada, bem como a possibilidade de outros investimentos teóricos sobre a questão.

Palavras-chave: Tradução intersemiótica. Gêneros multimodais. Retextualização. Inferência. Textualização.



## ABSTRACT

This research aims at approaching contributions of Intersemiotic Translation in multimodal genres, from the mobilization of concepts of retextualization and of inference, for the development of the abilities of reading, taking into consideration analyses on textual productions of Elementary school senior students from a Municipal School locate in São Joaquim do Monte – PE. The proposal of this research can be justified when simultaneously considering present deficiencies and possibilities based on the fact of having identified, in daily pedagogical practices and in external evaluations such as SAEB and SAEPE, that the students present difficulty in making inferencial operations in multimodal genres but, on the other hand, also due to the fact of documents and guidelines indicating such genres as possibilities of work. In order to substantiate the objectives and positions found here, in the theoretical assumptions, Bakhtin's (2006) dialogic-semiotic dimension is attributed to language and (linguistic) sign. We elaborate on textualization criteria from Marcuschi (2008), Barros (2008) and Antunes (2010), corroborated by Beaugrande and Dresler (1981); we link the genre approach to the studies of Kress (1989), Balocco (2005) and Dionísio (2005); and we develop the concept of intersemiotic translation conceived by Plaza (2003). On (re)textualization, we corroborate the theoretical positions of Marcuschi (2001), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007), and Dikson (2018). As a final step, a brief incursion on the conception of reading as na interactive activity is carried out, which is supported by Koch (2006) to consider the process of inference, from Dell'Isola (2001), Koch (2006) and Marcuschi (2008). We direct the methodology to a qualiquantitative approach (MINAYO, 2001), bound to the model of research/action found in Thiollent (2011), and didacticism of procedures in workshop strategies, as seen in Paviani & Fontana (2009). As a result of the workshops, two specific corpora of analysis were set up: productions of schematic summaries and productions of cartoons, with which two other analytical exercises were carried out. From the results derived from the analyses, which illustrate the productivity of the activity of intersemiotic translation, from the work of retextualization and the production of inferences in multimodal genres, we proposed a multimodal genre working model stemming from intersemiotic translation, as a result of what was learned. The conclusions highlight the good use of the experiences carried out, just as much as the possibility of other theoretical incursions on the issue.

Keywords: Intersemiotic Translation. Multimodal genres. Retextualization. Inference. Textualization.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Orientação dos critérios de textualidade a partir de Marcuschi.....	25
QUADRO 2 – Concepções de leitura a partir de Koch (2006).....	53
QUADRO 3 – Reprodução do quadro de operações inferenciais em Marcuschi ..	59
QUADRO 4 – Síntese da proposta didática .....	71
QUADRO 5 – Tradução intersemiótica e o gênero-base usados no projeto piloto para apresentação do conteúdo .....	74
QUADRO 6 – Reprodução das produções coletivas de resumo esquemático, conto e cartum do projeto piloto .....	76
QUADRO 7 – Modelo das comandas .....	79
QUADRO 8 – Síntese da análise dos resultados dos resumos esquemáticos .....	91
QUADRO 9 – Convenções da figura 15 .....	96
QUADRO 10 – Convenções da figura 16 .....	99
QUADRO 11 – Convenções das figuras 17, 18 e 19.....	104
QUADRO 12 – Síntese da análise dos resultados dos cartuns .....	108
QUADRO 13 – Traduções intersemióticas realizadas .....	111
QUADRO 14 – Modelo de Tradução intersemiótica em gêneros multimodais ....	120
QUADRO 15 – Modelo de avaliação da tradução intersemiótica com gêneros multimodais .....	121

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Reprodução do esquema de distribuição dos critérios gerais da textualidade em Marcuschi .....	25
Figura 02 – Esquema de tradução intersemiótica da proposta.....	70
Figura 03 – Tradução intersemiótica para apresentação do conteúdo .....	74
Figura 04 – Resumo esquemático coletivo dos alunos.....	76
Figura 05 – Conto coletivo dos alunos.....	76
Figura 06 – Cartum coletivo dos alunos .....	77
Figura 07 – Modelo da comanda 01 .....	79
Figura 08 – Modelo da comanda 02 .....	80
Figura 09 – Resumo esquemático do participante A .....	85
Figura 10 – Resumo esquemático do participante B .....	86
Figura 11 – Resumo esquemático do participante C .....	87
Figura 12 – Resumo esquemático do participante D .....	88
Figura 13 – Resumo esquemático do participante E .....	88
Figura 14 – Resumo esquemático do participante F .....	90
Figura 15 – Cartum do participante A.....	95
Figura 16 – Cartum do participante B.....	98
Figura 17 – Cartum do participante C.....	101
Figura 18 – Cartum do participante D.....	101
Figura 19 – Cartum do participante E .....	102
Figura 20 – Cartum do participante F .....	106
Figura 21 – Esquema de tradução intersemiótica da proposta.....	118

## SUMÁRIO

### SEÇÃO 1

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>13</b>
--	-----------

### SEÇÃO 2

<b>2. LINGUAGEM, LÍNGUA E SIGNO NA DIMENSÃO DE GÊNEROS</b> .....	<b>19</b>
2.1 A língua como conjunto coerente de signos .....	19
2.2 A ação de linguagem na Textualidade .....	23
2.3 Os gêneros em perspectiva discursivo-semiótica .....	27
2.3.1 Poema narrativo, resumo esquemático e cartum .....	31
2.3.1.1 O poema narrativo .....	32
2.3.1.2 O resumo esquemático .....	34
2.3.1.3 O Cartum .....	35
2.4 Multimodalidade e multiletramento .....	37

### SEÇÃO 3

<b>3. COMPETÊNCIA TEXTUAL E CAPACIDADE TRANSFORMATIVA: A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E A RETEXTUALIZAÇÃO</b> .....	<b>40</b>
3.1 A competência textual e a capacidade transformativa .....	40
3.2 A tradução intersemiótica .....	43
3.3 A retextualização na tradução intersemiótica .....	47

### SEÇÃO 4

<b>4. LEITURA, CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA</b> .....	<b>52</b>
4.1 Concepção de leitura .....	52
4.2 O processamento textual .....	54
4.3 A atividade inferencial .....	55

### SEÇÃO 5

<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO PARA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM SALA DE AULA</b> .....	<b>63</b>
5.1 Contextualização do projeto de estudo .....	63
5.2 Aspectos metodológicos da pesquisa .....	66
5.3 Cenário e participantes da pesquisa .....	67
5.4 Construção da proposta didática .....	69

### SEÇÃO 6

<b>6. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DE SENTIDOS ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO INTERPRETATIVA</b> .....	<b>82</b>
6.1 Caracterização do corpus, definição das categorias analíticas e decisões da análise .....	82
6.1.1 Análise dos resumos esquemáticos .....	83
6.1.2 Apreciação geral dos resumos esquemáticos .....	91
6.1.3 Análise dos cartuns .....	94

6.1.4	Apreciação geral dos cartuns .....	107
6.2	O que dizer da tradução intersemiótica realizada? .....	111

## **SEÇÃO 7**

<b>7.</b>	<b>PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
-----------	---	------------

7.1	Proposição didática para a tradução intersemiótica com gêneros multimodais .....	117
-----	--	-----

7.2	Considerações finais .....	123
-----	----------------------------	-----

	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>128</b>
--	---	------------

	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>132</b>
--	------------------------	------------

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentaremos nesta pesquisa um estudo e uma proposta de trabalho com a atividade de *Tradução intersemiótica* (PLAZA,2003) em gêneros multimodais, observando os processos de (re)textualização e de inferência, nas aulas de Língua portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental.

Nossa experiência em sala de aula, como professor de Língua portuguesa no Ensino Fundamental, e os subsídios teóricos vistos na tentativa de formatar esta pesquisa demonstram a importância de explorar, tanto no estudo teórico quanto na aplicação pedagógica, atividades que contemplem práticas de leitura e escrita a partir das múltiplas semioses materializadas nos gêneros. Identificamos, em práticas pedagógicas cotidianas, que os alunos têm apresentado dificuldade em realizar operações inferenciais de base textual e contextual (na interpretação de conteúdo e nas estruturas de construção do texto) em gêneros multimodais, como mostra inclusive a avaliação externa do SAEB na nossa escola no ano de 2015, na qual se observa que apenas 10,51% dos alunos, provavelmente, consegue inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos (BRASIL, INEP, 2016, *online*, acesso em: 24/11/2017).

É notório também que as múltiplas semioses do texto vêm sendo valorizadas no trabalho didático com a dimensão social da linguagem, inclusive em novos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, em que se observa a orientação para mobilização desses recursos em favor do desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens (BRASIL, 2017).

Assim, nesta discussão, visamos trabalhar no âmbito dessas carências e possibilidades simultaneamente, explorando a tradução intersemiótica, atividade já exercitada em nosso fazer docente em períodos anteriores, no âmbito das práticas escolares de leitura e produção textual, para além de seu âmbito de origem que diz respeito a práticas cinematográficas e outras. A tradução Intersemiótica é produto e processo de uma cadeia sónica, da passagem uma semiose em outra, muito comum no teatro, no cinema, na televisão, na pintura, na fotografia, na literatura, enfim. Como define Júlio Plaza (2003, p.14), “uma prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e reprodução, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas, eventos, como diálogo de signos, como síntese e re-escrita da história”.

Pleiteávamos, de partida, efetivar práticas de tradução intersemiótica como forma de fomentar o desenvolvimento da capacidade inferencial dos alunos. Como o aprofundamento da reflexão e a conseqüente ampliação do horizonte teórico, entendemos ser pertinente incluir a discussão sobre a re-textualização, tratando-a como metodologia de trabalho com textos, meio de viabilizar a prática entre semioses, explicitando, assim, o caminho da textualização. A tradução intersemiótica é mobilizada aqui envolvendo tanto a inferenciação como a re-textualização no trabalho com os gêneros.

Assim, a título de explicitude e de formalização do caminho investigativo percorrido, definimos como questão norteadora a seguinte: Quais as contribuições da atividade de tradução intersemiótica como recurso didático para o trabalho com gêneros multimodais no Ensino Fundamental?

Com vistas a tornar a questão norteadora uma diretriz, definimos o Objetivo geral deste trabalho como sendo: 1) Abordar a atividade de tradução intersemiótica como estratégia didática no trabalho com os gêneros textuais, a partir das múltiplas semioses materializadas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da capacidade inferencial dos estudantes.

Os Objetivos específicos são: a) Realizar a tradução intersemiótica em gêneros multimodais através do processo de (re)textualização, como um caminho de ensino-aprendizagem de habilidades precisas para a compreensão textual. b). Analisar os critérios de textualidade, as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção, bem como nas formações genéricas dos espécimes textuais mobilizados; c) Propor um modelo de trabalho com a multimodalidade do gênero partindo da tradução intersemiótica, a partir da retextualização de um poema narrativo em um cartum.

Ao mobilizar a atividade de tradução intersemiótica nas aulas de Língua portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental como recurso didático para o trabalho com o texto, firmamos o pressuposto de que os sujeitos de linguagem possuem uma *Competência textual* (CHAROLLES, 1989), viabilizada também por meio de uma *Capacidade transformativa* (CHAROLLES, 1989), e, partir disso, exploraremos os processos de retextualização e de produção de inferências, haja vista assumirmos a hipótese de trabalho segundo a qual para que ocorra a tradução intersemiótica esses dois processos são cruciais.

Para fundamentar esses objetivos e posições, nos pressupostos teóricos da pesquisa, conferimos à **linguagem, língua e signo**, e, portanto, ao **texto**, a dimensão semiótica-dialógica de Bakhtin (2006), em que o *mundo exterior do outro é oferecido por inteiro à minha visão*. Entre seu projeto (a intenção) e a sua execução, discorreremos os **critérios da textualização** a partir de Marcuschi (2008), Barros (2008) e Antunes (2010) amparados em Beaugrande e Dresler (1981), como forma de acesso à produção de sentido do texto, que conecta atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo.

Considerando a realidade do gênero enquanto objeto de materialização da linguagem em uso, vinculamos nossa abordagem aos estudos de Kress (1989), Balocco (2005) e Dionísio (2005), nos quais, “os **gêneros textuais** não podem ser estudados isoladamente dos elementos não-verbais que os constituem” (KRESS, 1989, p. 20 apud BALOCCO, 2005, p. 68), pois “as ações sociais são fenômenos multimodais” (DIONISIO, 2005, p. 161) e, com isso, diferentes letramentos são exigidos.

Ainda com vistas a prover bases teóricas ao estudo, trazemos um aprofundamento do conceito de **tradução intersemiótica**, concebida por Plaza (2003) como metacriação, produto e processo de uma cadeia sógnica, de uma semiose em outra, na qual, o tradutor “se situa diante de diferenças de variados tipos de eleição entre determinadas alternativas de suportes, de códigos, de formas e convenções” (PLAZA, 2003, p.10). No que diz respeito à **(re)textualização**, corroboramos as elaborações teóricas de Marcuschi (2001), Travaglia (2003), Dell’Isola (2007) e Dikson (2018), sobre o processo de conversões de um dizer em outro, no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Não faltará, por fim, uma breve incursão sobre a concepção de leitura como atividade interativa, sustentada a partir de Koch (2006) – na qual o leitor coloca em ação várias estratégias sociocognitivas, por meio das quais se realiza o processamento textual, recorrendo-se a três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico; o enciclopédico e o interacional. A partir disso, consideramos o processo de **inferência**, a partir de Dell’Isola (2001), Koch (2006) e Marcuschi (2008), a produção marcada, seja de base textual ou contextual, pelo universo individual do leitor.

Portanto, nos aportes teóricos deste trabalho encontramos o caminho argumentativo que desenha a dissertação: Linguagem como interação; Gênero textual



como meio da interação; Atividades de produção/compreensão como forma de desenvolver as habilidades linguístico-interativas no contexto de ensino da língua; Tradução intersemiótica, como princípio de tradução textual; (re)textualização como metodologia para realizar a tradução intersemiótica entre textos; e inferência como movimento de leitura e compreensão propulsor das conversões.

Desse modo, a construção das seções teóricas é mostrada na seguinte organização:

**Na seção 2 - LINGUAGEM, LÍNGUA E SIGNO NA DIMENSÃO DE GÊNEROS**

– apresentamos a base que conferimos à interpretação de linguagem, língua e signo. E, nesse espaço, como a ação de linguagem se configura texto e de que forma ele se torna realidade material, numa (con)figuração que considera variados aspectos e traços semióticos e os significados sociais dos discursos.

**Na seção 3 – COMPETÊNCIA TEXTUAL E CAPACIDADE TRANSFORMATIVA: A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E A RETEXTUALIZAÇÃO**

– fazemos considerações sobre a competência textual do falante, apresentando a tradução intersemiótica como metacriação, produto e processo de uma cadeia sígnica, de uma semiose em outra e observando a (re)textualização enquanto método de conversões de um dizer em outro, no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

**Na seção 4 – LEITURA, CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA** – fazemos uma breve incursão sobre a concepção de leitura como atividade interativa, focando no processo de inferência, como produção marcada, seja de base textual ou contextual, pelo universo individual do leitor.

Para estruturar a pesquisa entre os pressupostos teóricos e as considerações de seus resultados na prática, para a consecução dos objetivos, alinhamos a metodologia à abordagem de pesquisa Qualiquantitativa (MINAYO, 2001), adequada ao trabalho com o mundo dos significados, das ações e relações humanas, possibilitando reflexão e transformação; e ao espaço científico com estatística dos fenômenos numa região visível e concreta; e encontramos na pesquisa-ção, em Thiollent (2011), a coerência na relação entre o professor-mediador e aluno-construtor, intencionados em transformar as dificuldades apresentadas. Entendendo, ainda, a necessidade de didatização da proposta, definimos a oficina como estratégia didática (PAVIANI & FONTANA, 2009), que articula pressupostos com ações

concretas, e permite uma relação democrática, e a participação colaborativa e autônoma dos atores.

Após definir como gênero-base, objeto das conversões, o poema narrativo *O Pardalzinho*, de Manoel Bandeira, firmamos a proposta didática que será detalhada em seção específica, cuja síntese orientadora da leitura que segue se mostra abaixo.

→ Apresentação da proposta, identificação/apresentação da situação-problema;

→ Apresentação da atividade de tradução intersemiótica, observando o processo de inferência;

→ Apresentação da atividade de tradução intersemiótica observando o processo de (re)textualização;

→ Atividade de tradução intersemiótica do poema *O Pardalzinho*, gênero-base, que se vale de uma produção inicial de um resumo esquemático, entendido como gênero-meio e, após, a produção de um cartum, o gênero-fim.<sup>1</sup>

Como fruto desta sequência de oficinas, compusemos um universo de 106 textos, com os quais montamos dois corpora de análise específicos: produções de resumos esquemáticos e produções de cartuns. Destes, são retiradas duas amostras de seis textos, respectivamente, cujo recorte e configuração serão justificados adiante.

Sobre estes corpora se dará a análise, que se constitui dos seguintes princípios:

→ Análise, interpretação e extração de conclusões sobre as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção e nas formações genéricas na tradução intersemiótica.

A partir dos resultados da análise, que mostram a produtividade da atividade de tradução intersemiótica, propomos um modelo de trabalho com gêneros multimodais partindo da tradução intersemiótica, a partir do que foi aprendido.

Desse modo, observando as práticas de apropriação de sentido através da

---

<sup>1</sup> A proposição de um gênero-meio enseja um avanço nas discussões sobre retextualização, pois os trabalhos até então realizados tratam de texto-base e texto-fim, ou gênero-base e gênero-fim. Em nossa perspectiva, entendemos a necessidade de um gênero intermediário, o gênero-meio, que materializa os processos textuais e cognitivos envolvidos na compreensão e na retextualização. Adiante esta proposta se tornará clara.

recriação interpretativa na sala de aula, a pesquisa estrutura-se entre os pressupostos teórico-metodológicos e as considerações de seus resultados na prática. Para dar conta da Metodologia, da Análise e da Proposição, configuramos duas seções, que se apresentam como segue.

**Na seção 5 – PERCURSO METODOLÓGICO PARA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM SALA DE AULA** – contextualizamos o projeto de estudo, definimos os pressupostos e as estratégias metodológicas, apresentamos o cenário e os participantes da pesquisa, bem como delineamos a proposta didática.

**Na seção 6 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DE SENTIDOS ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO INTERPRETATIVA** – caracterizamos o corpus, definimos as categorias analíticas e decisões da análise; analisamos, interpretamos e extraímos conclusões sobre as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo, nas estruturas de (re)construção e nas formações genéricas na tradução intersemiótica.

**Na seção 7 – PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS** – propomos um modelo de trabalho com a multimodalidade do gênero partindo da tradução intersemiótica a partir dos passos da experiência realizada. E, assim, balizaremos considerações finais.

Por fim, apresentaremos as Referências bibliográficas.

## **SEÇÃO 2**

### **2. LINGUAGEM, LÍNGUA E SIGNO NA DIMENSÃO DE GÊNEROS**

Para entendermos melhor o contexto desta discussão, que abarca múltiplos elementos semiótico-discursivos, observando a inferência como movimento propulsor de conversões de um dizer em atividades de consciência de linguagem e de competência textual no processo de (re)textualização, na tradução intersemiótica, faz-se necessário, inicialmente, conhecer a base que conferimos à interpretação de linguagem, língua e signo. E, nesse espaço, discorrer sobre como a ação de linguagem se configura texto e de que forma ele se torna realidade material, numa (con)figuração que considera variados aspectos e traços semióticos e os significados sociais dos discursos.

Assumimos nesta seção, “o caráter primordial do social: a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente inter-subjetivos” (BAKHTIN, 1997, p. 15). Assim, nos debruçamos sobre o funcionamento da linguagem (em todas as suas representações), como forma de interação social materializada e regulada pela textualidade, (con)figurada em gêneros. Para tanto, consideramos precursores das reflexões: Bakhtin (2006) e seus pressupostos dos estudos enunciativos discursivos de forma geral; Marcuschi (2008) e Koch (2006), como linguistas do texto da área teórica, e Antunes (2010), que perpassa as duas vertentes (uma linguista aplicada, mas com produções teóricas que a caracterizam como uma linguista teórica também). Como concepções e abordagens dos gêneros, traremos a abordagem sociosemiótica e os pressupostos teóricos de Kress (1989), de Balocco (2005) e de Dionísio (2005).

#### **2.1 A língua como conjunto coerente de signos**

Tudo que é dito aqui se encontra num lugar que se define como interação, em que texto e sujeitos se apresentam por inteiro, das relações dialógicas entre diferentes recursos semióticos e diferentes vozes sociais que se encontram, dialogam ou se conflitam. Partimos de uma teoria inerente ao social, em que a concepção de

linguagem, língua e signo é marcada pelo dialogismo e pelo ideológico, registram a realidade de diferentes esferas e de suas variações. Situamos os pressupostos desta reflexão, portanto, em uma perspectiva semiótico-filosófica-ideológica – de uma teoria Bakhtiniana<sup>2</sup>.

Em Bakhtin (2006, p.18), “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento”. Nas considerações do autor (2006, p.29), o signo é ideológico, e “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. De modo que não existe ideologia sem signo, ambos se encontram numa estrutura semiótica de representação. “O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (BAKHTIN, 2006, p. 35). Sendo um fenômeno do mundo exterior, sem deixar de fazer parte de sua estrutura semiótica, manifesta (reflete e retrata), seja na palavra, na imagem, no som, na cor, no movimento, as vivências e os usos peculiares, a realidade de diferentes esferas ideológicas e o registro das variações de classes sociais (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin (2006, p. 94) diferencia signo de sinal. Para ele, o signo variável e flexível, é compreendido (tem sua significação) numa enunciação particular; e o sinal, estável e sempre igual, identificável, não substitui, nem reflete, nem refrata: designa.

Assim,

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Nesse contexto, em que o signo tem sua existência nas mais diversas enunciações dos locutores (dos contextos de uso do locutor e do receptor, em cada forma particular), a enunciação, enquanto tal é emergente do processo de interação social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo

---

<sup>2</sup> A reflexão bakhtiniana da linguagem como processo de interação mediado pelo diálogo é construída pelo filósofo Russo Bakhtin (1895-1975) e seu pequeno círculo de intelectuais e de artistas, a partir da análise dos discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Bakhtin e o Círculo encontram sua abordagem de filosofia da linguagem dialogando com algumas ideias de um período sociológico e marxista. Considerando o sujeito, a esfera de comunicação e os contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso da linguagem, revolucionam a teoria linguística no século XX (BAKHTIN, 2006).

contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

A verdadeira substância da língua é, portanto, constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Nessa concepção, a língua só existe em função do uso que sujeitos sociais, históricos e ideologicamente situados fazem dela. Ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

O dialogismo é, então, o princípio gerador da linguagem e da produção de sentido. É nesse território – de constituição da atividade mental do sujeito e de sua expressão exterior, das relações e lutas sociais, e de seus efeitos, no qual os sujeitos (relacionados à situação de classe ocupada por eles) encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto – que signo, língua, enunciação e, portanto, atos de linguagem têm significados. É nele, que a compreensão ocorre pelo encadeamento criativo e interativo.

Tem-se, assim, nas relações de diálogo com diversas instâncias da enunciação, as formações sócio-discursivas-culturais do mundo verbal e visual da linguagem – o texto. Como afirma Brait (2013, p.62), retomando Bakhtin:

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades.

As convicções de Bakhtin, conforme subscreve Koch (2015, p. 22), leva à definição de texto como “evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante”. E, ao refletir e refratar questões de ordem social e individual, tem-se, então, a autoria individual e coletiva dos textos<sup>3</sup>.

Assim sendo,

---

<sup>3</sup> Conforme Bakhtin (1997), a constituição do texto no mundo discurso se dá entre seu projeto e a sua execução em diferentes formações genéricas, em que se revela diversas formas de autoria.

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Bakhtin (1997, p. 175) reconhece que “em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de outro, é a relação com o outro”. “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2015, p. 18). Assim, se dá a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência, “enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa” (BAKHTIN, 2006, p. 120).

Portanto,

A cada instante, vivo distintamente todas as fronteiras do outro, posso captá-lo por inteiro com a visão e o tato; vejo o traçado que lhe delimita a cabeça, o corpo contra o fundo do mundo exterior; no mundo exterior, o outro se mostra por inteiro à minha frente e minha visão pode esgotá-lo enquanto objeto entre os outros objetos, sem que nada venha ultrapassar o limite de sua configuração, venha romper sua unidade plástico-pictural, visível e tangível (BAKHTIN, 1997, p. 57).

É essa visão interacional (dialógica) do *mundo exterior do outro oferecido por inteiro à minha visão*, que conferimos à linguagem, língua e signo, e, portanto, ao texto. Seja ao tratar de signo, de língua, de linguagem, ou de texto, qualquer um desses conceitos serão vistos por inteiro e como o lugar da própria interação, reconhecidos num processo de comunicação ininterrupto, como elementos dialógicos.

Apresentada tal perspectiva, em que o dialogismo é reconhecido como característica fundamental da linguagem, no tópico seguinte, falaremos sobre como essa linguagem se manifesta e é regulada numa situação concreta de prática social na forma de textos.

## 2.2 A ação de linguagem na textualidade

Bakhtin (1997, p.331), em “Estética da Criação Verbal”, ao falar de texto como organizador das atividades humanas, considera na inter-relação dinâmica e de luta dois fatores que imprimem o caráter do texto: seu projeto (a intenção) e a sua execução.

De acordo com o autor (1997, p.332), através do sistema de signos da língua, na interação locutor-receptor, cada texto:

[...] pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) — uma língua (ainda que seja a língua da arte). Se por trás do texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural (não pertencente à esfera do signo); por exemplo, uma combinação de gritos e de gemidos, desprovida de reprodutibilidade linguística (própria do signo). Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências *humanas* (à análise linguística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam chamar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução, etc.). (BAKHTIN, 1997, p. 332).

Em suas considerações, Bakhtin (1997) fala do texto como linguagem reconhecida e aceita por um grupo social, mas o significa e singulariza enquanto lugar de diálogo constante entre locutor e receptor. É nas relações dialógicas, entre um sujeito-locutor (com suas intenções) que mobiliza e organiza recursos para viabilizar seu projeto de dizer e, um sujeito-receptor (com suas disposições) que mobiliza as sinalizações desse projeto, partilhando de contextos, que se constrói o sentido do texto e, portanto, que se revelam autorias. Em tais considerações é possível apreender, nas palavras de Barros (2004), que *a ação do sujeito no texto com vistas à constituição da autoria* é aquilo que define a textualidade.<sup>4</sup>

Assim, “Nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade” (ANTUNES, 2010, p.29). Autor, receptor, e evento interagem seja no ato de produção ou de recepção, num processo de esquematização e figuração do texto (MARCUSCHI, 2008).

---

<sup>4</sup> Não vamos desenvolver um tópico específico sobre autoria, mas entendemos que o trabalho do sujeito com o texto, com vistas à constituição da textualidade pode ser entendido como um trabalho de autoria. A isso nos dedicaremos em trabalhos futuros.



Antunes (2010) e Marcuschi (2008) partem da discussão de Beaugrande e Dressler<sup>5</sup> sobre os critérios de acesso à produção de sentido do texto, os famosos critérios de textualidade. De acordo com Marcuschi (2008, p. 97), Beaugrande (1997, p.15), ao considerar “o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero”, discute como os critérios da textualização mostram o texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo.

Retomando-o, Antunes (2010, p.29) afirma que a textualidade pode ser entendida como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação”. Portanto, é o “princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem” (ANTUNES, 2010, p.30). De modo que, no percurso da interação, a linguagem cumpre seu papel funcional entre os interlocutores. Daí, que um conjunto de palavras funcione e se identifique como sendo um texto.

Na mesma direção, Marcuschi (2008) toma o texto conforme Beaugrande (1997, p.10 apud MARCUSHI, 2008, p. 80), como “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Em tal definição, o texto é uma co-produção construída numa orientação de multissistemas e num processo de interação (em que autor e leitor não estão isolados seja no ato de produção ou de recepção) obedecendo a critérios de textualização (esquematização e figuração) dentro de sua realidade (enquanto unidade comunicativa) e não como uma virtualidade. (MARCUSHI, 2008, p. 93-94).

Ao discorrer sobre os critérios de acesso ao sentido textual, Marcuschi (2008, p. 96) monta um esquema, no qual podemos ver como se distribuem os critérios gerais da textualidade, conforme disposto abaixo:

---

<sup>5</sup> Os critérios de textualidade via Beugrande & Dressler (1997), conforme Marcuschi (2008, p. 97), considera o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero que conecta atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo.

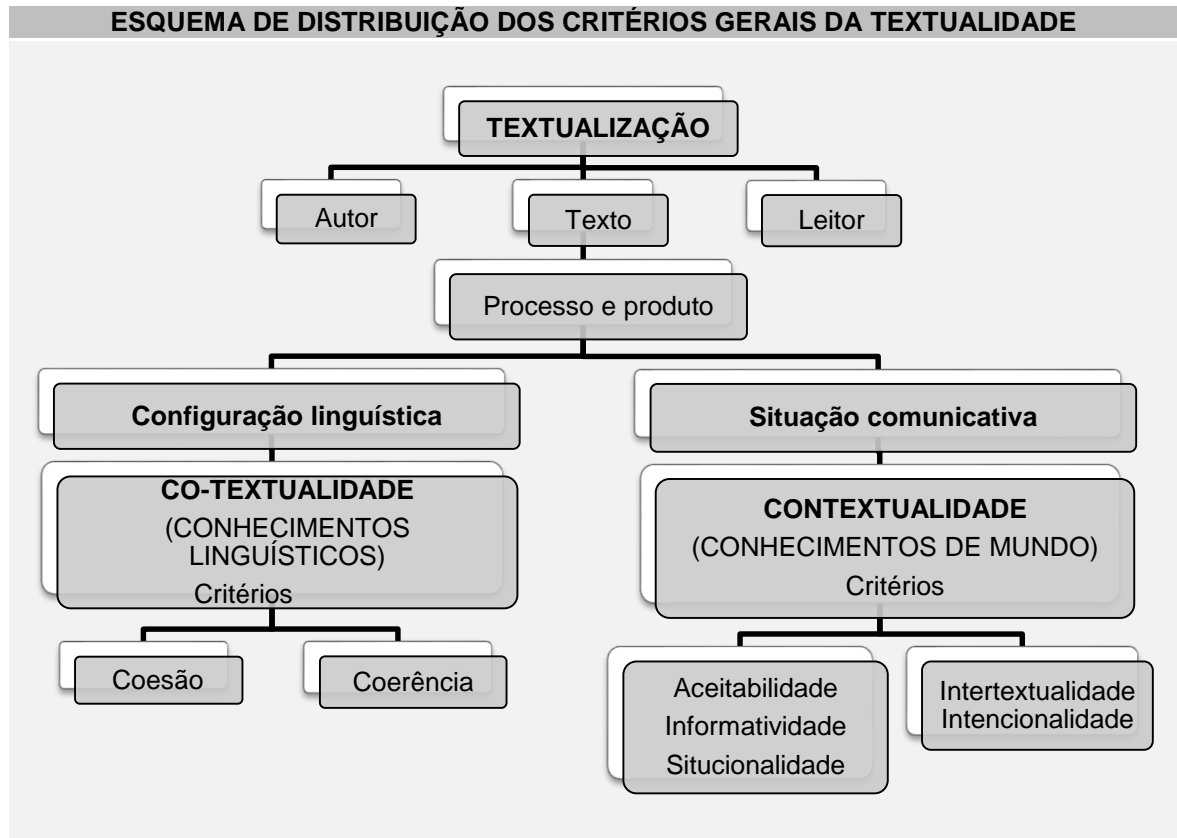


Figura 01 – Reprodução do esquema de distribuição dos critérios gerais da textualidade em Marcuschi  
Fonte: Marcuschi, 2008.

Assim, de acordo com Marcuschi (2008), indo do co-texto ao contexto, de modo não estanque e não categórico, os sete critérios de textualidade, de acesso à produção de sentido, preconizados por Beaugrande e Dressler (1981) – coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade – articulam aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, em que podemos analisar o texto como uma realidade, do qual emerge um sujeito histórico e dialogicamente construído na relação com o outro.

Marcuschi (2008 p. 132), amparado em Beaugrande/Dressler (1981), diz que estes critérios podem ser assim orientados:

<b>QUADRO 1 – ORIENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE A PARTIR DE MARCUSCHI</b>	
<b>Pelo texto</b>	<p>→ <b>Coesão</b> – processo de estruturação da sequência superficial, com recursos referenciais e conectivos, facilitador da compreensão e da produção de sentido.</p> <p>→ <b>Coerência</b> – relação de continuidade de sentido no texto e da ligação dos próprios tópicos do discurso.</p>

<b>Pelo aspecto psicológico</b>	→ <b>Intencionalidade</b> – manifestação da pretensão/finalidade do autor captada na compreensão do leitor. → <b>Aceitabilidade</b> – recepção do texto pelo leitor como uma configuração aceitável, coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo.
<b>Pelo aspecto sociodiscursivo</b>	→ <b>Situacionalidade</b> – adequação do texto a seus contextos e a seus usuários, ao evento textual e a situação em que ele ocorre. → <b>Intertextualidade</b> – comunhão, explícita ou implícita, de um texto com outros textos, em interconexões dos mais variados tipos para a interpretação.
<b>Pelo aspecto composicional</b>	→ <b>Informatividade</b> – “grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”.

Fonte: Marcuschi, 2008

Assim, Marcuschi compreende (2008, p. 97) a textualidade como resultado de um processo de textualização, evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas.

Antunes (2010, p.34-35) reordena esses critérios definidos por Beaugrande/Dressler, concedendo certa saliência àquelas propriedades que, mais diretamente, pertencem à construção do texto. Propõe como *propriedades do texto*, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, sendo condições de sua unidade; e como *condições efetivas do texto*, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade, sendo condições fundamentais para que o texto aconteça.

De acordo com Antunes (2010, p. 38), essas propriedades nos possibilitam olhar para o texto e perceber, entre outros elementos:

- recursos de coesão;
- fatores de coerência;
- concentração temática;
- relevância sociocomunicativa;
- traços de intertextualidade;
- critérios de escolhas linguísticas e semióticas;
- intenções pretendidas;
- marcas da posição do autor;
- efeitos de sentido decorrente de um jogo de palavras;
- adequação do estilo e do nível de linguagem.

Dessa forma, na ação de linguagem na textualidade, produtor e receptor colaboram para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais, enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente (MARCUSCHI, 2008, p. 77). “O exame de tais regularidades é que nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam” (ANTUNES, 2010, p.49).

Os conhecimentos da retórica básica do texto são importantes na perspectiva dos gêneros, da multimodalidade, sendo fundamentais para ampliação de nossas competências comunicativas. Conforme Antunes (2010, p.51), orientam-nos para o desenvolvimento de competências para compreensão; competências para a análise; e competências para produção textual.

O conhecimento dessas condições é crucial para o aluno entender o que é essencialmente constitutivo das ações de linguagem, e poder (re)textualizar e, assim, conferirmos interpretabilidade à tradução intersemiótica que será foco de nosso trabalho. É a partir da intertextualidade, por exemplo, que podemos observar a coerência textual da tradução intersemiótica, as alusões, as remissões, as indicações do discurso fonte, o dizer do outro embutido em nosso dizer.

Visto que a textualidade é o modo de manifestação da atividade comunicativa, passaremos a falar sobre como essa manifestação acontece em práticas sociocomunicativas de tipos relativamente estáveis de estruturação de um todo, condicionando os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos. Trataremos dos gêneros discursivos.

### **2.3 Os gêneros em perspectiva discursivo-semiótica**

A discussão sobre os gêneros discursivos impõe-se atualmente quando se trata do fenômeno texto, justamente por encerrar a realidade material concreta que assumem os diferentes textos. É por meio dos gêneros que o texto se torna realidade material. Essa compreensão tem mobilizado grande esforço teórico, em diferentes frentes de reflexão, sendo grande a contribuição dos pesquisadores, o que se

configura em diferentes linhas de pesquisa<sup>6</sup>. Pioneiro nesta reflexão na era moderna foi Bakhtin<sup>7</sup> que definiu os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Para Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. [...] Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas (2003, p.280).

Aproximando-se em alguns aspectos da reflexão bakhtiniana ou distanciando-se em outros, as diferentes perspectivas que fundam linhas de estudo sobre os gêneros na atualidade tem possibilidade uma grande variedade e trabalhos. Nossa reflexão não se pode igualmente eximir de considerar a realidade do gênero enquanto objeto de materialização da linguagem em uso. Assim, vinculamos, inicialmente, nossa abordagem aos estudos de Bakhtin, enquanto definição e características definidoras do gênero, como o papel social, o estilo e as tipologias,<sup>8</sup> e em Gunther Kress, que leva em consideração variados aspectos e traços semióticos na materialidade do texto e os significados sociais dos discursos que neles figuram.

Tal abordagem parte do nosso interesse na construção e reconstrução social do significado e na análise dos elementos visuais que se articulam no texto de diferentes maneiras (de modo coerente). Haja vista que o nosso diálogo opera no

---

<sup>6</sup> Os estudos dos gêneros em curso apresentam algumas linhas de pesquisa com diversas concepções e abordagens – perspectiva sócio-histórica e dialógica; perspectiva comunicativa; perspectiva sistêmico-funcional; perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua; perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna; perspectiva de análise crítica; perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (MARCUSHI, 2008, p. 153). Os pressupostos teóricos formulados por esse estudo têm como contribuições: a perspectiva sócio-histórica e dialógica em Bakhtin; e a perspectiva sociossemiótica/discursivo-semiótica em Gunther Kress.

<sup>7</sup> Antes dele, porém, na tradição ocidental, uma teoria mais sistemática sobre os gêneros achava-se concentrado na literatura. Ela surge, pioneiramente, em Platão com a tradição poética, e se afirma em Aristóteles com a tradição retórica, passando por Horácio e Quintano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. (MARCUSHI, 2008, p. 147-152).

trânsito (re)criativo e representacional de uma concepção de linguagem inerente a diferentes recursos semióticos e diferentes vozes sociais, e portanto, carregada de ideologia.

Para Kress (1989, p. 19 apud BALLOCO, 2005, p. 65), “os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos”. Enquanto práticas sociais de linguagem, afetadas por variáveis culturais e históricas, seu estudo deve observar as formações genéricas e todos os elementos que constituem essas práticas, inclusive os elementos não-verbais.

O autor enfatiza a noção de hibridização e da heterogeneidade dos tipos (noções de grande interesse em nossa reflexão) e destaca a forma como os gêneros apresentam elementos de múltiplas formações discursivas e de variadas categorias genéricas, considerando que as relações de significados entre sistemas semióticos e práticas sociais são afetadas por variáveis históricas e culturais (BALOCCO, 2005, p.66). Assim, o texto “é duplamente determinado: pelos significados sociais dos discursos que nele figuram e pelas formas, significados e restrições de determinado gênero” (KRESS, 1989, p. 20 apud BALOCCO, 2005, p. 68).

Nas diversas formas que a comunicação pode se apresentar, conforme o tema, a situação e seus protagonistas, em um estrutura específica e flexível, diferentes processos estão relacionados ao fenômeno de hibridização, seja nos diferentes elementos que constituem a prática comunicativa ou o propósito dessa. Conforme Marcuschi (2008, p. 166), pela plasticidade e dinamicidade do gênero, enquanto atividade empírica, histórica, social, institucional e funcional, um gênero específico pode assumir o formato e a função de outro, o que consiste o fenômeno de heterogeneidade. Nessa mescla de forma e funções, é possível perceber também que um gênero específico pode conter vários tipos textuais. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), o tipo textual – o qual identificamos pela sequência linguística de sua composição, constituída de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo – reconhecemos pela predominância em um gênero específico, dizemos, então, que esse é um tipo argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Assim, segundo o autor (2008, p. 167), na realização de várias sequências textuais em um único gênero, identificamos o fenômeno de intergenericidade tipológica.

Nessa constituição de sentidos mediante vários recursos representacionais, verifica-se nas formulações iniciais de Kress (1989 apud BALLOCO, 2005), sobre a dupla determinação do texto, que os discursos e os gêneros constroem posições de sujeito, ou posicionam os atores sociais de determinada forma. Em suas construções mais recentes, Kress (1996 apud BALLOCO, 2005) enfatiza “as relações recíprocas entre subjetividade e recursos representacionais”, incluindo a forma como os atores criam novos recursos representacionais e novas subjetividades para si próprios, constituindo-se como sujeitos do próprio discurso (BALLOCO, 2005, p.69).

Nos estudos de Kress, a escolha dos signos e os significados construídos através dos múltiplos recursos representacionais refletem e (re)constróem valores e eventos sociais. De acordo com Balloco, para Kress (1989, p. 21 apud BALLOCO, 2005, p. 65), a construção de sentido se dá por dois níveis simultaneamente: no contexto mais imediato – dos eventos sociais característicos de determinada instituição; e no contexto mais amplo de determinada cultura – dos significados sociais expressos nos discursos que circulam em determinada cultura e momento histórico.

Conforme Balloco (2005, p. 65), a perspectiva discursivo-semiótica de Kress “apresenta-se como um contraponto a teorias sobre gêneros textuais que se restringem ao exame de seus recursos verbais, negligenciado o estudo dos diferentes sistemas de signos usados na construção de sentidos”; e outro traço fundamental da proposta são as dimensões de produção de sentido.

Sobre o que nos reporta Kress, Balloco (2005, p. 78) enfatiza:

Embora não se apresente como um quadro teórico para o estudo de gêneros exclusivamente, a proposta do autor revela-se um quadro de referência sólida nos estudos de textos voltados para a análise de suas características genéricas. Ressaltamos os conceitos que apresentam e a forma como estes se inter-relacionam (discurso, texto e gênero) de forma coerente com o quadro de referência teórico. Em nenhum momento, perde-se de vista a questão fundamental da natureza da linguagem e do discurso como uma prática social, constituída pelos significados sociais em circulação em determinada cultura, em dado momento histórico, e, igualmente importante, constitutiva de novos significados sociais.

O quadro referencial teórico de Kress distancia-se de teorias que se voltam exclusivamente para à constituição interna do gênero (organização textual, características temáticas, registro ou constituição lexicogramatical). Aproxima-se de teorias que vêem o gênero como uma prática social, e que, portanto, se ocupam de questões relativas às condições de produção e de recepção; aos suportes e à sua

circulação; e aos diferentes sistemas de significação na constituição de um gênero (BALLOCO, 2005, p.79-80).

Kress reconhece e analisa os gêneros como práticas sociais afetadas pela ideologia, pela cultura, ou seja, por variáveis históricas e culturais. Desse modo, observa como as formações genéricas remetem às relações entre os participantes do discurso; os propósitos do evento social; e à forma como o dizer se desenvolve na consecução dos propósitos (BALLOCO, 2005).

Portanto, na perspectiva discursivo-semiótica de Kress valorizamos: a noção de hibridização como fenômeno inerente às formações genéricas (em variáveis históricas e culturais) – o que nos leva a observar como as características de textos são socialmente motivadas, diferenciando-se ou distinguindo-se diante de experiências pessoais; e que os gêneros textuais não podem ser estudados isoladamente dos elementos não-verbais.

### **2.3.1 Poema, resumo esquemático e cartum**

Na experiência didática vamos mobilizar três gêneros específicos, e achamos oportuno apresentá-los brevemente aqui. O poema narrativo, que servirá como gênero-base; o resumo esquemático, que servirá como gênero-meio; e o cartum, que será o gênero-fim.

Conforme vimos em Bakhtin (2003, p. 280), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, em que se fundem indissolivelmente, em variados diálogos, conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa constituição, conforme Kress (1989), em consonância, é socialmente motivada, diferenciando-se ou distinguindo-se diante de experiências pessoais, na qual, pode-se perceber a hibridização como fenômeno inerente às formações genéricas.

Assim, fundamentamos brevemente a compreensão dos gêneros particulares envolvidos na experiência didática: o poema narrativo, o resumo esquemático e o cartum.



### 2.3.1.1 O poema narrativo

Octavio Paz define o gênero poema como “um objeto feito de palavras, destinado a conter e segregar uma substância impalpável, rebelde a definições, chamada poesia” (PAZ, 1993, p.77).

Para D’Onofrio (1983, p. 71-95), nos elementos estruturais do poema observamos o *estrato gráfico* – a visão de sua configuração gráfica em um todo orgânico (título, a divisão estrófica, a disposição dos versos e das palavras, e até os espaços em branco); o *estrato fônico* – o efeito dos elementos sonoros (métrica, acentuação, rimas); o *estrato lexical* – a informação dada no uso das palavras (metaplasmos e escolha lexical); o *estrato sintático* – as relações sintagmáticas entre as palavras (recursos expressivos como metataxes por supressão, acréscimo, ou substituição); e o *estrato semântico* – o contexto paradigmático (os metassememas ou figuras de sentido).

Koch (2006, p. 109-110), ao falar sobre poesia, constitui a combinação bakhtiniana sobre gênero, que entendemos do poema: na construção composicional – a poesia se estrutura em estrofes e versos, com rimas ou sem rimas (ressalva-se que poesia não é privilégio dos poemas); do ponto de vista do conteúdo temático – esse gênero caracteriza-se por temas voltados para a expressão dos sentimentos do sujeito; e em se tratando de estilo – “há a expressão máxima do trabalho do autor nas escolhas realizadas para a constituição do dizer”.

Paz (1982), ao falar sobre o poeta, diz que esse:

[...] consagra sempre uma experiência histórica, que pode ser pessoal, social ou ambas as coisas ao mesmo tempo. Mas ao nos falar de todos esses sucessos, sentimentos, experiências e pessoas, o poeta nos fala de outra coisa: do que está fazendo, do que está sendo diante de nós e em nós. Mais ainda: leva-nos a repetir, a recriar seu poema, a nomear aquele que ele nomeia; e ao fazê-lo, revela-nos o que somos (PAZ, 1982, p. 233).

Assim, nas escolhas realizadas para a constituição do dizer de um poeta, percebemos o poema na forma singular de usar as palavras para falar sobre a

condição humana. Tornando, conforme Paz (1982, p. 28), cada poema único, que pulsa, com maior ou menor intensidade, toda a poesia. Explorando, sobretudo, a experiência, o significante. Pode-se dizer, então, que é na experiência entre um todo orgânico e o contexto pragmático, na forma, nos versos, nas rimas, no sintático, no semântico, nos efeitos, nas informações e nas relações da constituição do dizer, nas relações entre poetas, poemas e leitores, que percebemos o poema.

Entre as várias maneiras de se dizer em poema, mobilizamos na nossa experiência didática aquele que identificamos, também, pela sequência linguística de sua composição, o poema narrativo.

O poema narrativo, conforme Sales (2011, p.123), caracteriza-se como: “manifestação literária em verso na qual se realiza a narração ficcional de fatos ou de ações antropomorfizadas, com traços dramáticos, cômicos ou sérios e pode ser de alcance universal, regional ou local”.

Para o autor (2011), o poema narrativo clássico pode ser classificado como:

- *Épico* – constituindo-se uma narração de um fato grandioso e de interesse nacional e social, na qual ações heroicas são realizadas por personagens ilustres, portadoras de expressivo poder econômico ou religioso; apresentando um fenômeno de legitimação das regras, valores e costumes de determinada sociedade e respectivo poder.
- *Heróico* – compondo-se também por uma narração de um fato grandioso, e um narrador que se identifica com os feitos de um herói, porém regional, de interesse local.
- *Herói-cômico* – caracterizando-se como sátira social, política e ideológica, para criticar o governo dos nobres e a igreja, narrando feitos de um anti-herói.

De acordo com Sales (2011, p.124), a forma de produção, compreensão e avaliação desses poemas muda diante das transformações sociológicas e culturais históricas. As “transformações estruturais e temáticas resultam de profundas mudanças históricas, nos âmbitos da política, da economia, da filosofia, da ciência e, no campo da estética, são decorrentes da emergência da poética moderna” (SALES, 2011, p.124).

Podemos dizer que para ser poema é preciso usar recursos de poesia – uma linguagem conotativa a serviço de construções e sentidos diversos. Assim, a poesia é uma forma de fazer arte configurada no poema em uma estrutura de versos e estrofes, marcada pela linguagem figurativa.

O poema narrativo, portanto, é uma história contada em versos, que contém personagens definidos em função do papel que vão desempenhar, e os elementos para uma narrativa, como situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Ao mesmo tempo, elementos poéticos, linguagem conotativa, sonoridade ou ritmo. Do ponto de vista do conteúdo temático, é caracterizado por temas voltados para expressão dos sentimentos e pensamentos do sujeito sobre os fatos que acontecem em sua volta. É, assim, representativo da diversidade cultural e linguística de uma experiência estética, e, portanto, pertencente ao campo literário.

### **2.3.1.2 O Resumo esquemático**

Barros (2014), ao tratar das diferenças entre resumo, que constitui textos indicativos e informativos, e resenha, como texto opinativo, apresenta dois tipos principais de resumo: esquemático e não-esquemático.

De acordo com a autora (2014, p.21), no ambiente escolar, através do resumo ou da resenha, em suas diversas formas e funções, podemos verificar a capacidade de leitura do aluno, na qual se observa pela exposição das ideias centrais a fidelidade ao texto-base, e, portanto, a compreensão; e ao mesmo tempo a capacidade de escrita de um texto auto-suficiente do ponto de vista informativo.

Segundo Barros (2014, p. 02), “a variação das formas de apresentação do resumo depende dos propósitos de quem resume, dos objetivos do texto a ser resumido e do tipo de conteúdo que se quer resumir”. Tentando catalogar as variações, a autora (2014) os separa em dois tipos principais: os resumos esquemáticos – como esquema e sumário, que não possuem uma disposição discursiva, mas uma disposição esquemática dos pontos principais de um texto; e os resumos não-esquemáticos – como síntese e sinopse, que apresentam de forma sintética e discursiva esses pontos.

Para a autora (2014), o resumo esquemático apresenta as ideias centrais (com fidelidade) hierarquizadas e encadeadas de outro texto, com a função de expor uma visão geral.

Barros (2014) afirma que assim:

[...] pode contemplar toda uma obra, como também pode restringir-se a um capítulo, ou seção. O esquema sofre variações em relação à forma de apresentação e em relação ao produtor de texto. O produtor pode ser o próprio autor, com o objetivo de orientar o leitor; ou outro leitor, fazendo uma leitura analítica ou como um recurso de memorização. Os modos de apresentação variam conforme se opte pelo uso de chaves, diagramas, sistema numérico, alfabético alfanumérico, quadros, tabelas, gráficos. (Barros, 2014, p. 03).

Portanto, entendemos o resumo esquemático como um gênero indicativo e expositivo, com as ideias hierarquizadas e encadeadas de outro texto, ao qual deve fidelidade, com a função de expor uma visão geral, hierárquica, que pode ser total ou parcial. Podendo sofrer variações em relação à forma de apresentação e em relação ao produtor de texto. Esse gênero mostra-se importante para nossos propósitos, pois permite materializar a compreensão do aluno.

Assim, em tal constituição esquemática, percebemos seu campo de atuação em processamento e organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em fontes de pesquisa. É uma forma de materialização da compreensão e também forma de retextualização, isso é o que liga a discussão com a nossa pesquisa.

### **2.3.1.3 O Cartum**

O cartum, assim como os demais gêneros quadrinhos – HQ, charge e tira –, conforme Ramos (2009, p. 21), compartilha de uma linguagem em quadrinhos, imbricada com o verbal e o imagético dentro de um contexto interacional.

Atento as características de produção de cada um desses gêneros agregados aos quadrinhos, reconhecendo as semelhanças a partir de um portal semiótico, em que se percebe o mínimo de uma sequência narrativa atrelada ao humor, Ramos (2009, p. 21-24) observa algumas diferenças entre a charge, o cartum e a tira: o primeiro recria um fato ou tema ligado ao noticiário estabelecendo uma relação intertextual; o

segundo advém de uma situação corriqueira; e o terceiro cria uma narrativa com um desfecho inesperado.

Sobre o gênero Cartum, aquele que mobilizamos na experiência didática, Leal (2004) diz que:

Esse gênero que tem como suporte o jornal ou revista apresenta uma ação comunicativa condicionada pelo contexto sociocultural. [...] Outra característica do *cartoon* é a construção do humor a partir de uma leitura rápida, possibilitada pela apresentação de uma imagem congelada e distorcida [...]. A presença da imagem é que faz com que esse gênero seja reconhecido como icônico ou icônico-verbal, no qual texto e desenho desempenham papel central. [...] O cartoon apresenta referências do mundo ordinário do produtor que é semelhante ao do leitor e com o qual este irá encontrar caminhos suficientes para chegar a construção das ideias satirizadas pelo cartoonista. [...] poderíamos supor que esse gênero apresenta-se num mundo do *expor* [...], quando damos maior ênfase a relação texto/leitor. Contudo, [...] podem apresentar, dentro da sua estrutura, diálogos que o caracterizaria como um discurso interativo, ou mesmo, poderia apresentar narrativas, caracterizando-o como [...] uma narração. Sendo que alguns desses parâmetros são encontrados apenas no seu arquétipo psicológico devido a existência de poucas marcas linguísticas observáveis. (LEAL, 2004, p.07).

Conforme a autora, o cartum é uma construção do mundo discursivo, uma ação comunicativa condicionada pelo contexto sociocultural, pertencente ao mundo do *expor* ou narrativo, em que, identifica-se “um gênero em tríade, no qual três elementos são essenciais: a imagem, o humor e temas sociais e políticos” (LEAL, 2011, p. 220); sendo o desenho determinante para o reconhecimento do gênero.

Gêneros como charges, tiras e histórias em quadrinhos possuem, se não as mesmas características citadas acima, características que podem confundir a distinção entre eles. Do ponto de vista do modo de estruturação e conteúdo temático, por exemplo, a tira e o cartum parecem muito próximos. De acordo com Koch (2006, p. 109), “a tirinha se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar as falas das personagens (talvez no plano de fala possamos diferenciá-los), destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não verbal”. “Na tirinha, o conteúdo esperado é a crítica bem-humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos” (KOCH, 2006, p. 110).

Assim, entendemos, conforme vimos em Bakhtin (2003, p. 280), que esses gêneros são “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, em que se fundem indissolivelmente,

*em variados diálogos*, conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa constituição, conforme Kress (1989), em consonância, é *socialmente motivada*, *diferenciando-se* ou *distinguindo-se* diante de *experiências pessoais*. Na qual, pode-se perceber a *hibridização*, a *heterogeneidade* e a *intergenericidade tipológica* como fenômeno inerente às formações genéricas.

Portanto, consideramos quanto ao reconhecimento do cartum, o que diz Leal (2011, p. 220), que essa ação comunicativa socialmente motivada pertence ao mundo do expor ou narrativo; e que o desenho é determinante para o reconhecimento do gênero. Esse, conforme Ramos (2009, p. 24), sintetiza uma sequência entre um antes e um depois, o mínimo de uma estrutura narrativa, que recria uma situação corriqueira atrelando-a ao humor. Em tal construção, conforme Kress (1989), podemos perceber a hibridização como fenômeno inerente.

Assim, esse gênero se situa ao mundo dos quadrinhos, em relação a interesses e posicionamentos diversos da dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora do campo artístico.

Vista a compreensão dos gêneros particulares envolvidos nesta pesquisa, voltamos a falar das relações entre recursos representacionais e novas formas de identidade, ou subjetividade, das relações de interesses e motivações dos contextos sociais de produção, da exploração das múltiplas semioses na materialidade do gênero, passamos a falar, então, do seu status de multimodal.

## **2.4 Multimodalidade e multiletramento**

A multimodalidade é outra questão importante que se eleva atualmente e que vamos considerá-la não apenas porque está em gosto, mas porque está no âmago de nossa discussão sobre gêneros multimodais. Dentre muitos estudos vamos focar especificamente na contribuição de Dionísio.

De acordo com Dionísio (2005), quando fazemos uso da linguagem realizamos ações individuais e sociais, tais manifestações sócio-culturais materializam-se em gêneros textuais de forma multimodal, pois usamos a todo momento dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, etc..

Ao conceber os gêneros textuais como multimodais, a autora considera a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador:

Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador (DIONÍSIO, 2005, p. 164).

Para Dionísio, as representações visuais – disposição gráfica, formatos de letras, cores, imagens, expressões, layout, elementos e arranjos visuais – constituem o texto e simbolizam, e podem dar sentido imediato do gênero textual, portanto, a multimodalidade é um traço constitutivo do texto.

Segundo a autora (2005, p. 166), a combinação desses elementos em estrutura visual torna alguns textos mais informativos do que outros. Assim, salienta que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal do texto, e acrescenta sobre a existência de um contínuo informativo visual dos gêneros, que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo.

Ao pensarmos sobre uma sociedade cada vez mais visual:

Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005, p. 162).

Percebemos a importância da compreensão de como se relacionam esses recursos semióticos – letras, imagens, tamanhos, formas, cores, contrastes de tom, etc. – para (re)construir representações de mundo na interação de práticas sociais comunicativas. Nesse contexto, é importante lembrar que os recursos mobilizados (letras, imagens, cores, etc.), seja no ato de produção ou recepção, têm significados relativos a interesses e motivações em contextos sociais, em uma atividade interativa de produção de sentidos.

Estamos diante de uma atividade que reconhece os “gêneros como espaços familiares que usamos para aprender o não-familiar” (BAZERMAN apud DIONÍSIO, 2005, p. 169), tal trabalho, requer consciência de usos, de emprego e integração de recursos, de valores e representações diferentes, de processamentos específicos, de domínio de recursos e finalidades, de diversas práticas de letramento.

Na sociedade atual, “uma pessoa letrada precisa ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de

produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 159).

Para Dionísio (2005, p. 160):

*O letramento visual* está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. Basta lembrarmos, por exemplo, as pinturas das cavernas, onde os homens registravam a história de sua comunidade. Certamente, os membros daquele grupo podiam “ler” os desenhos ali registrados. No Egito e na China, as pictogravuras eram utilizadas para transmitir informações de forma direta. Estas culturas apresentavam um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. As grandes catedrais da Europa Medieval simbolizavam verdadeiros livros didáticos sobre a teologia cristã, como ainda se observa atualmente no interior de algumas igrejas. Neste contexto, o letramento visual consiste numa forma de acesso à religião (grifos da autora).

Observando o letramento como forma de acesso em uma sociedade visual, que atribui sentidos e produz mensagens de múltiplas fontes de linguagem, o trabalho com os gêneros deve considerar os vários elementos discursivos e semióticos que podem ser mobilizadas em sua constituição; que os textos são re-elaborados constantemente de acordo com as necessidades e o desenvolvimento de cada sociedade; e que se “diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos” (DIONÍSIO, 2005, p. 174).

Circunscrita a pesquisa ao âmbito dos estudos de interação e dialogismo, segundo os quais se entendem as realidades concretas com as quais se trabalha, signo, língua, texto e gênero, o próximo núcleo de reflexão se encarrega de fundamentar a compreensão do fenômeno da competência textual, por via da qual o sujeito, inserido em diferentes interações sociais, produz textos, transforma textos, qualifica textos. Esta competência permite as traduções e retraduções entre diferentes semioses.



## SEÇÃO 3

### 3. COMPETÊNCIA TEXTUAL E CAPACIDADE TRANSFORMATIVA: A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E A RETEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção, primeiramente, fazemos considerações sobre a competência textual do falante, sinalizando sua capacidade transformativa, a partir dos estudos clássicos de Linguística textual, Charolles (1989), trazidos no âmbito da interação e dos contextos. Em seguida, apresentamos a tradução intersemiótica concebida por Plaza (2003) como metacriação, produto e processo de uma cadeia sógnica, de uma semiose em outra. E, por fim, incumbida na tradução intersemiótica entre textos, abordamos a retextualização, a partir de Marcuschi (2001), enquanto processo de conversões de um dizer em outro, no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

#### 3.1 A competência textual e a capacidade transformativa

Os estudos clássicos de Linguística Textual, ainda influenciados pelo ideal de construção de uma gramática textual<sup>9</sup>, postulavam a existência de uma competência textual para explicar as capacidades específicas dos falantes em relação aos textos. Essa noção pode ser trazida para esta reflexão, no âmbito da interação e dos contextos, dando-lhe o entendimento de uma competência que, em que pese possuir nuances cognitivas, forja-se a partir dos processos histórico discursivos em que se desenvolve a interação. Trata-se, nos termos de Barros (2004), de uma *competência textual-discursiva*<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Na segunda fase dos estudos da LT, a era das gramáticas textuais, pela primeira vez, tentou-se construir o texto como o objeto central da Linguística. Michel Charolles amplia a discussão para uma competência textual, e, assim, um conjunto de regras internalizadas pelo falante, comum a todos os usuários da língua, permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado (BENTES, 2001, p. 265). Nesse trabalho, essa discussão é ampliada mais ainda no sentido de trazer para o âmbito dos estudos textuais discursivos. Trata-se na verdade de uma competência textual discursiva.

<sup>10</sup> Conforme trata Barros (2004, p. 200), é considerando a competência textual-discursiva que se pode observar a constituição da autoria – a organização do texto, a inscrição e o diálogo com os gêneros e a singularização.

O processo de construção textual do falante, conforme Charolles (1989 apud BENTES, 2001, p. 250), é constituído dentro de sua comunidade linguística, onde ele adquire competência de escutar, ler, compreender, (re)conhecer, (re)produzir e (re)formular textos de modo coerente. Postulamos, nesse contexto, que observa a interação comunicativa na produção e compreensão de textos bem formados, a competência textual em jogo para a textualização e também para a retextualização por meio da qual se contempla a tradução intersemiótica, como será definida neste trabalho. De acordo com Bentes (2001, p. 250), autores como Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1972, 1973) e Petöfi (1972, 1973, 1976) consideram que “todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto”:

[...] o falante conhece não só as regras subjacentes às relações interfrásicas (a utilização de pronomes, de tempos verbais, da estratégia de definitivização etc.), como também sabe reconhecer quando um conjunto de enunciados constitui um texto ou quando se constitui em apenas um conjunto aleatório de palavras ou sentenças. Um falante nativo também é capaz de resumir e/ou parafrasear um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um texto dado, estabelecer relações interfrásicas etc.. (BENTES, 2001, p. 250)

Entende-se, já no início da Linguística Textual (naquilo que se reconhece como segunda fase dos estudos) quando se introduz o sujeito e a situação de comunicação, que falante/ouvinte/escritor/leitor, inserido em sua comunidade linguística, para além de reconhecer regras subjacentes às relações interfrásicas e de constituição do texto, é capaz de resumi-lo, parafraseá-lo e produzir um novo texto a partir do texto dado.

Charolles (1989 apud BENTES, 2001, p. 250) entende essa competência textual do falante em três capacidades básicas:

- **Formativa** – que permite produzir, compreender o texto e avaliar sua formação;
- **Transformativa** – que permite resumir, parafrasear e reformular o texto, como também avaliar a adequação dos resultados;
- **Qualitativa** – que permite reconhecer e produzir um determinado gênero e tipo textual.

Assim, segundo Charolles (1989 apud BENTES, 2001, p. 265), todo falante possuiria um conjunto de regras de formação de textos internalizadas, comum a todos os usuários da língua, que permitiria compreender, produzir e reproduzir textos.

Para Fávero e Koch (1983), essa competência textual, justificaria um trabalho com o texto a partir das seguintes tarefas:

- a) verificação do que faz com que um texto seja um texto, ou seja, a busca da determinação de seus princípios de constituição, dos fatores responsáveis por sua coerência, das condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantamento de critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto;
- c) diferenciação de várias espécies de textos (BENTES, 2001, p. 250-251).

No âmbito da relação entre textos e discursos, desdobra-se aqui uma competência textual-discursiva, conforme Barros (2004), ela dá-se na intervenção do sujeito no trabalho da configuração do texto (seja na leitura ou na produção), na adequação aos gêneros em seus contextos discursivos.

Assim, é possível entender, numa alusão à competência linguística, a ideia de uma competência textual, definida em um outro lugar conceitual, que compreende o desempenho de cada tipo de elemento em uma dada configuração de texto. A tradução intersemiótica é fruto de uma consciência de linguagem semiótica-discursiva e da competência textual que se traduz nas três capacidades – formativa, transformativa e qualitativa. Com elas, o sujeito processa e opera mudanças estruturais no texto, nas condições em que se manifesta sua textualidade, para reformulá-lo ou transformá-lo em outro, observando o funcionamento social da linguagem (o gênero).

Partindo deste princípio que admite a competência textual do falante, em que se verifica um trabalho com o texto para potencializar o funcionamento dessa competência, falaremos no próximo tópico sobre Tradução Intersemiótica e, na sequência, da retextualização. Adiante, observaremos a inferência como movimento de leitura e compreensão propulsor das conversões. Aqui, continuemos a discutir os conceitos anunciados no caput da seção.

### 3.2 A Tradução intersemiótica

Os escritos de Júlio Plaza<sup>11</sup> são a referência teórica para o entendimento da Tradução Intersemiótica que embasa essa proposta. Aqui, ela irá dialogar com os estudos de interação e dialogismo.

Roman Jakobson (1959 apud 2006, p.64) propunha a seguinte definição para Tradução Intersemiótica: “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais”. Em Rónai (1976, p.2), a tradução intersemiótica ocorre no simples ato de “procurarmos interpretar o significado de uma expressão fisionômica, um gesto, um ato simbólico mesmo desacompanhado de palavras”. Plaza (2003, p.14) formula a compreensão de tradução intersemiótica como “(...) uma prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e reprodução, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas, eventos, como diálogo de signos, como síntese e re-escritura da história”. Em todas essas considerações se pode observar um ponto em comum: a Tradução Intersemiótica é produto e processo de uma cadeia signica, de uma semiose em outra, “é uma tradução que acolhe interações entre diferentes sistemas de codificação” (JAKOBSON, 2006, p.63). Essa (re)criação interpretativa, pode ser observada no teatro, no cinema, na televisão, na pintura, na fotografia, na literatura, enfim.

Para o Linguista Jakobson (2006, p.63), “nenhum espécime linguístico pode ser interpretado pela ciência da linguagem sem uma tradução dos seus signos em outros signos pertencentes ao mesmo ou a outro sistema”. Segundo o autor (2006, p.64), há três maneiras de distinguir e classificar a interpretação de um signo verbal: tradução intralingual – que acolhe interações de signos verbais da mesma língua; tradução interlingual – que acolhe interações de signos verbais de língua línguas diferentes; e tradução inter-semiótica – que acolhe interações entre diferentes sistemas de codificação.

---

<sup>11</sup> Artista multimídia de origem espanhola (Madrid, 1938 — São Paulo 2003), pioneiro no desenvolvimento tecnológico das artes, Júlio Plaza investiu na exploração criativa e na teorização e conceituação da arte relacionada aos novos suportes, linguagens e mídias (CULTURAL, 2018). No livro Tradução Intersemiótica, apresenta sua teoria a partir de estudos nas práticas artísticas com diversas linguagens e meios, apoiada numa reflexão da teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, e nas reflexões teóricas de Roman Jakobson e de Walter Benjamin sobre a tradução criativa de uma forma estética para outra, no âmbito da poesia, compreendendo as relações de história e linguagem (PLAZA, 2003).

Dessas afirmações de Jakobson, Plaza (2003, p. 27) extraiu que “toda operação de substituição é, por natureza, uma operação de tradução – um signo se traduz em outro – condição inalienável de toda interpretação: o sentido de um signo só pode se dar em outro signo”.

É no âmago da linguagem em função poética que Plaza encontra o cerne da tradução:

Esta operação, sob o prisma da função poética, apresenta-se hiperbolizada, visto que nesta a equivalência (paradigma) é promovida a recurso constitutivo da sequência. Os constituintes da linguagem poética, assim, tanto na sua ligação interna (ao código), quanto na sua ligação externa (à mensagem) operam sob a dominância do eixo da similaridade: um signo se traduzindo em outro. [...] No caso da função poética, contudo, um signo traduz o outro não para completá-lo, mas para reverberá-lo (PLAZA, 2003, p. 27).

A operação da tradução de cunho intersemiótico concebida por Plaza (2003, p.1) é “uma forma de arte e prática artística contemporânea” de “pensamentos em signos, de trânsito dos sentidos, de transcrição de formas na historicidade” (PLAZA, 2003, p.14).

Plaza apropria-se da teoria semiótica de Peirce<sup>12</sup> (1977) que concebe o signo como “um complexo de relações triádicas, relações estas que, tendo um poder de autogeração, caracterizam o processo sígnico como continuidade e devir” (PLAZA, 2003, p. 17). E, tomando como centro os signos que mais interessam à tradução, tem o signo em relação ao seu objeto, a interpretação enquanto: *ícone* – signo representante, que se refere ao seu objeto imediato pela semelhança (Exemplos: desenho, estátua e fotografia); *índice* – signo de um existente, é determinado pelo seu objeto dinâmico numa relação direta (fumaça – índice de fogo; suor – índice de calor); e *símbolo* – signo que se refere ao seu objeto fundamentado em lei, ou em associação geral de ideias (cruz cristã – símbolo do cristianismo) (PLAZA, 2003, p. 21).

Pelo viés da Tradução intersemiótica, Plaza (2003, p.32) diz que “a cadeia signo-de-signo, mesmo a nível icônico, comporta tempo, mudança e transformação, incompletude e diferença, intervalos que são preenchidos pelo signo tradutor”. Nesse contexto, Plaza (2003, p. 30) consolida que “a Tradução Intersemiótica, estruturalmente, é avessa à ideologia da fidelidade”:

---

<sup>12</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, pedagogo, cientista, linguista e matemático norte-americano, desenvolveu a ciência Semiótica, conhecida como a teoria geral dos signos. Para o autor, “o Homem significa tudo que o cerca numa concepção triádica (primeiridade, secundidade e terceiridade), e é nestes pilares que toda sua teoria se baseia” (Wikipédia, 2017).

Numa tradução intersemiótica, os signos empregados têm tendência a formar novos objetos imediatos, novos sentidos e novas estruturas que, pela sua própria característica diferencial, tendem a se desvincular do original. A eleição de um sistema de signos, portanto, induz a linguagem a tomar caminhos e encaminhamentos inerentes à sua estrutura (PLAZA, 2003, p. 30).

Assim, a tradução intersemiótica, mesmo na perspectiva da inversão do signo (numa ideologia de fidelidade), ela é apenas ancorada no ícone, se distancia do original por ser produto de uma leitura.

Sobre a leitura no processo de tradução intersemiótica, Plaza (2003, p. 14) considera que “na leitura do original, atualizamos os interpretantes embutidos na leitura, pois essa tradução é a forma mais atenta de ler”. A leitura acontece num processo de solidariedade entre criador e recriador, no qual, suscita-se empatia e simpatia dentro de interesses de um projeto criativo. Traduzindo-se o que se sintoniza como eleição da sensibilidade, como afinidade eletiva (PLAZA, 2003, p. 34). A tradução intersemiótica, portanto, como a arte, não se produz no vazio, ela é produto de uma leitura numa relação de completude e dialógica, em que “as realizações artísticas dos antepassados traçam os caminhos e os descaminhos da arte de hoje” (PLAZA, 2003, p. 02). Na medida em que a (re)criação encara a história como linguagem, o autor (2003, p.8) estabelece um paralelo entre “passado como ícone, como possibilidade, como original a ser traduzido, o presente como índice, como tensão criativo-tradutora, como momento operacional, e o futuro como símbolo, quer dizer, a criação a procura de um leitor”. Assim, o autor apresenta a tradução como trânsito criativo de linguagens tramado entre presente, passado e futuro.

Segundo o autor (2003, p. 02), isso pode ser observado em Eisentein, que via a Arte como metáfora do organismo vivo; em Marcel Duchamp, ao dizer que a obra de arte se completa com o público; no inacabamento do princípio e na abertura dialógica em Bakhtin; nas reflexões de Jakobson (JAKOBSON apud PLAZA, 2003, p.2) ao postular que “cada fato de linguagem atual é apreendido por nós numa comparação inevitável entre três elementos: a tradição poética, a linguagem prática da atualidade e a tendência poética que se manifesta”; e na teoria peirceana do signo, que define o signo como “algo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente” (PLAZA, 2003, p. 21).

Sobre essa (re)construção, Plaza (2003, p. 36) enfatiza:

O original está determinado por um tempo e espaço e pelas condições de produção que nele estão inscritas. Assim, se o original como signo estético tende a ser pleno, ele também é incompleto, visto que se inscreve na cadeia do tempo. Mesmo quando o signo cria seu próprio objeto, ele não se livra de indicar para algo que está fora dele, pois qualquer signo está marcado pelas condições de sua temporalidade, isto é, de sua produção. A leitura do original exige também a leitura das condições de sua produção.

Conforme o autor (2003), a atividade de tradução intersemiótica observa as condições de produção, de materialidade, seleção e movimento. A consciência intersemiótica de cada construção sígnica corresponde às diferentes formas de cultura das relações de sentidos, meios e códigos. Embora os mais proeminentes interesses do tradutor, num projeto estético criativo, se inscrevam dentro da ideia de reconstrução do original, entre o significado dado pelo produtor original e pelo leitor há questões desconhecidas inerentes à história e às culturas em que são produzidos. Nesse trânsito, passado, presente e futuro criam os possíveis sentidos de uma linguagem dialógica e social.

Tomando como base a interpretação peirceana do signo em relação ao seu objeto, como “uma espécie de mapa orientador para as nuances diferenciais dos processos tradutores”, Plaza (2003, p. 89) distingue três matrizes de tradução:

- **Tradução Icônica** – marcada pela semelhança estrutural, privilegia a *qualidade* produzida por significados sob a forma e a aparência, configura-se uma *transcrição*;

- **Tradução Indicial**– marcada pela presença do original, pois “o objeto imediato do original é apropriado e transladado para um outro meio” que semantiza a informação veiculada (PLAZA, p. 91), configura-se uma *transposição*;

- **Tradução Simbólica** – marcada pela referência, “feito através de metáforas, símbolos ou outros signos de caráter convencional” (PLAZA, p. 93), configura-se uma *transcodificação*.

De acordo com o autor, essas matrizes não funcionam como tipos estanques, de maneira fixa e estável.

O nosso interesse na tradução intersemiótica de Plaza é o processo e a definição que ele apresenta. Interpretada neste trabalho como produto imagético e processo (re)creativo tradutório, fenômeno de figuração, de representação subjetiva

das relações sinestésicas e empíricas, tramados entre presente, passado e futuro, como forma atenta de leitura, por meio do véis sistemático do icônico, índico e simbólico. Aqui não tratamos de signo estrutural, mas dialógico. Entendemos que a tradução é antes de tudo uma tradução dialógica, na qual, a leitura é entendida como atividade interativa de um leitor histórico e ideologicamente situado, que constrói sentidos, e utiliza de estratégias como inferências. Ela será observada em nossa pesquisa na tradução de um do poema narrativo em um cartum, percebendo os processos de retextualização, explicitando o caminho de textualização na escrita, e a inferência, pelo movimento de leitura.

Portanto, é nessa operação de tradução/interpretação de um signo em outro, nesse movimento e cruzamento de descobertas de sentidos, em que a “consciência de linguagem é consciência de transmutação e, portanto, de leitura” (PLAZA, 2003, p.34); nessa atividade que “encapsulam o exercício crítico-metalinguístico, de diálogo entre os signos, inter-relacionados com valores sócio-histórico-ideológicos” (PLAZA, 2003); na mobilização dos elementos semióticos/discursivos para representação e constituição do novo gênero, que observaremos a inferência como movimento propulsor das conversões, por meio do véis sistemático do icônico, índiccial e simbólico. Antes, porém, vejamos o papel que desempenha o processo material de retextualização, o qual, em nossa análise, terá o estatuto de método ou instrumento para a processo amplo de tradução intersemiótica.

### **3.3 A Retextualização na tradução intersemiótica**

Processo que pode vir a ser entendido como semelhante, mas que em nosso trabalho figura como conceito diferente é o de retextualização. Aqui, a retextualização instrumentaliza, põe em prática e explicita os processos implícitos que operam na tradução de um texto em outro.

Ao observar as relações entre língua falada e língua escrita, Marcuschi (2001, p. 48) considera que a retextualização está em ações cotidianas, quando repetimos, relatamos ou reproduzimos o que alguém diz. No nosso cotidiano, transformamos, reformulamos e até modificamos uma fala em outra. Marcuschi (2001, p. 46) entende a retextualização como processo e operações de passagem do texto falado para o texto escrito (podendo ocorrer também do texto falado para o texto falado; do texto



escrito para o texto falado; e do texto escrito para o texto escrito) que observam o uso da língua. Retextualização é o nome dado ao processo de conversão de um texto em outro.

Travaglia (2003), colocando a tradução de uma língua a outra numa relação de texto a texto, compreende esse processo como retextualizar:

O que acontece na tradução é, desta forma, algo semelhante ao processo de produção de qualquer texto: o tradutor constrói o sentido a partir de um texto original; o sentido assim construído por ele transforma-se na sua intenção comunicativa; em seguida o tradutor planeja globalmente a tradução do texto levando em conta os elementos constitutivos da textualidade e buscando além disso estabelecer a coerência entre o original e a tradução e por fim realiza da fase por assim dizer concreta, palpável da retextualização, da “remise em text”, utilizando-se dos elementos que lhe oferece a língua com a qual está trabalhando. Traduzir supõe assim uma representação dos processos de produção de textos (Travaglia, 2003, p. 68).

Travaglia argumenta que a tradução de uma língua a outra é um texto retextualizado, pois leva em conta não apenas os elementos linguísticos em si, mas como eles funcionam discursivamente dentro de um texto (2003, p. 142). Assim, para a autora, a tradução leva em conta os fatores de textualidade. A retextualização observa as condições em que se manifesta a textualidade em uma tradução de texto, enquanto conversões de uma língua em outra.

Focalizando o processo de refacção e reescrita de um texto para outro em atividades de linguagem no ensino da Língua Portuguesa, Dell’Isola (2007, p. 10) entende que a retextualização é um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. A autora considera que o processo de retextualização de gêneros textuais:

[...] traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção do texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam. Inevitavelmente, uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, circulação e recepção dos textos (DELL’ISOLA, 2007, p. 10)

Considerando os três autores, percebendo as sutis diferenças, é possível afirmar que a retextualização é processo e operações de mudanças estruturais no texto, nas condições em que se manifesta sua textualidade e sua modalidade, para reformulá-lo ou transformá-lo em outro, observando o funcionamento social da língua.

Por meio dela, entre outras habilidades, é possível retomar estruturas textuais e desenvolver processos inferenciais.

Marcuschi (2011, p. 54) considera quatro *variáveis intervenientes* nesse processo, relativas ao efeito de funcionamento da língua, em diferentes modalidades, de sujeitos situados em contextos sócio-histórico de interação:

- O **propósito ou objetivo da retextualização** – observa-se que a finalidade do texto retextualizado determina o nível de linguagem;
- A **relação entre o produtor do texto original e o transformador** – observa-se o respeito pelo texto original, quanto a forma e o conteúdo, na retextualização feita por uma outra pessoa que não o autor;
- A **relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização** – observa-se que a tipologia sofre mudanças mais drásticas na transposição de gêneros que numa transformação de uma narrativa oral para uma narrativa escrita;
- Os **processos de formulação típicos de cada modalidade** – observa-se questões estratégicas e diferentes de produção e revisão do texto vinculadas a modalidade escrita e a modalidade oral.

Assim, Marcuschi (2001, p. 55) sustenta que as operações de retextualização são atividades conscientes e seguem várias estratégias de regularização linguística e de operações que afetam as estruturas discursivas. As quais vamos poder destacar muitas delas adiante.

Marcuschi (2001, p. 69) leva em consideração uma gradação existente entre os **aspectos linguísticos-textuais-discursivos** – a idealização, a reformulação e a adaptação; e os **aspectos cognitivos** – relativos à compreensão. De modo que as **atividades de idealização** se fundam nas estratégias de adequações através da eliminação, completude e regularização; as **atividades de reformulação** se fundam em estratégias de acréscimo, substituição e reordenação; as **atividades de adaptação** se fundam em estratégias de tratamento da sequência dos turnos; e as **atividades de compreensão** se fundam em operações cognitivas, como inferência, inversão e generalização (MARCUSHI, 2011, p.69). São cruciais para dar materialidade à tradução de um texto em outro gênero. Tradução intersemiótica é um processo de conversão de uma cadeia sócio-semiótica, de uma semiose em outra; como fazer, o que mobilizar, com que estruturas mexer – disso o processo que dá conta é a retextualização.

Ao observar e rediscutir a retextualização escrita-escrita em atividades construídas por crianças em ambiente escolar, levando em consideração as noções forjadas e discutidas por Marcuschi (2001), Dikson (2018, p.511) argumenta que, antes de dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito por alguém, é necessário compreender o texto-base dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais “para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do gênero textual que será re-produzido, retextualizado” (DIKSON, 2018, p. 511).

Para o autor (2018, p. 513-515), algumas operações são essenciais no trato preliminar do gênero-base para se ter um gênero-fim re-produzido a contento, com manutenções tópicas principais:

- **Interpretação** – dentro de operações e processos cognitivos de compreensão do texto-base, especialmente no trato com a textualidade;
- **Inferência** – como dedução de algo por meio de raciocínio;
- **Níveis de complexidade** – operantes na compreensão do funcionamento dos gêneros textuais;
- **Bagagem enciclopédico-cultural** – conhecimento do leitor acerca dos gêneros para fins de compreensão escrita-escrita (técnicas, conteúdo, experiências sociais/escolares/culturais, relações e encadeamento de contextos históricos em que texto e leitor se inserem);
- **Processo endolíngue** – capacidade de compreensão da forma de tradução de texto dentro da própria língua, em que, na leitura do texto-base inicia-se/projeta-se o texto-fim. Processo de maior relevância neste trabalho. Para Dikson (2018, p. 514), no processo endolíngue:

[...] quando há uma interpretação dentro do que a topicalidade permite, com concernência, vamos obter um processo de mão dupla: a capacidade cognitiva endolíngue precisa, então, perpassar o texto-base e o texto-fim. Dizendo de outra maneira: é necessária uma **compreensão** do texto-base que ative e encaminhe o leitor a uma interpretação cognitiva projetada ao texto-fim – ao ler, ao entender, ao compreender o texto-base, o leitor já inicia os procedimentos cognitivos voltados à *tradução* para o gênero que se pretende re-produzir, o gênero-fim. Essa ação, em processo endolíngue, estaria dessa maneira ligada diretamente ao texto-base e ao planejamento – mental, em rascunho, em discussão etc. – no que concerne à interpretação, e ao texto-fim situado no gênero proposto enquanto atividade escolar, a retextualização (DIKSON, 2018, p. 514-515).

Dessa maneira, Dikson (2018) sustenta a hipótese, de que retextualizar não é possível sem levar em consideração as noções textuais-discursivas relativas a topicalidade, seja no aspecto cognitivo de compreensão global do gênero-base, seja no processo da retextualização, no movimento de escritura do novo gênero. Para o autor (2018, p. 523), a topicalidade possui “uma bifurcação ida-vinda por seu caráter de ativação cognitiva para processar o gênero-base em suas subdivisões tópicas, construindo-se o gênero-fim com a manutenção (ou não) desses tópicos discursivos previamente apreendidos”.

Assim, a partir de uma competência textual-discursiva de todo falante de uma língua, que sinaliza suas capacidades formativa, transformativa e qualificativa, entendemos a tradução intersemiótica concebida como metacriação, produto e processo de cadeias sógnicas diferentes, de uma semiose em outra, e a retextualização, enquanto processo de conversões de um dizer, que observa as condições em que se manifesta a textualidade, levando em conta as condições de produção do gênero-base, como as condições de produção do novo gênero.

Visto a retextualização, que em nosso trabalho está a serviço da tradução intersemiótica, trataremos na próxima seção da leitura, da produção de sentido e da inferência.

## SEÇÃO 4

### 4. LEITURA, CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA

Nesta seção, faremos uma breve incursão sobre a concepção de leitura que fundamenta nossas reflexões, sustentada a partir de Koch (2006). Decorre dessa vinculação a compreensão do processamento textual. Por fim, discutiremos o processamento inferencial. No centro da discussão, como perspectiva teórica, estão Koch (2006), Marcuschi (2008) e Dell'Isola (2001).

#### 4.1 Concepção de leitura

A questão da leitura é tratada em diferentes autores e perspectivas. Neste trabalho, usaremos como fundamentos Koch (2006). A autora procede a uma análise minuciosa dos principais processos de construção de sentidos em atividades de compreensão de textos. Em seu trabalho há ligações entre teorias sobre textos e leitura e práticas de ensino, tomando como pressuposto básico a concepção de texto como “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido” (KOCH, 2006, p. 7).

Koch (2006, p. 9) ao tratar de leitura, texto e sentido, nos deixa claro que a concepção de leitura, e todas as questões no bojo dessa discussão – o que é ler? Para que ler? Como ler? – decorrem da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Justamente porque o fenômeno linguístico é circunscrito a um contexto, à ação de uma instância subjetiva, e a língua e o texto significam nesta perspectiva. Ler, então, é uma ação socio cognitiva, inscrita historicamente e, portanto, posta numa relação de fatores como os que vemos abaixo.

A autora apresenta as concepções de leitura com foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Suas considerações (2006, p. 9-11) sobre esse movimento podem ser assim representadas:



Fonte: Elaboração própria

Chega-se, assim, ao observar as concepções de língua, de sujeito, de texto e de sentido, a três concepções de leitura – com foco na captação do que diz o autor do texto; com foco no que diz o texto, em sua linearidade; e com foco no que é construído considerando a interação autor-texto-leitor. Fundamentamo-nos, pois, na leitura como atividade interativa, que, conforme Koch (2006, p.12), se realiza nas sinalizações textuais dadas pelo autor (elementos linguísticos/semióticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização), e na mobilização das experiências e dos conhecimentos do leitor (que enquanto construtor de sentido utiliza de estratégias como inferência).

De acordo com Koch (2015, p.21), tem-se, assim, nessa atividade interativa:

1. o produtor / planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor / ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Conforme a autora (2006), nessa perspectiva de interação autor-texto-leitor, com vistas à produção de sentido, observa-se que as *sinalizações do texto*– aspectos

materiais (tamanho e clareza das letras, fonte empregada, constituição do parágrafos, etc.), linguísticos (léxico, estruturas sintáticas, pontuação, etc.) e de conteúdo; a *história dos participantes* (lugar social, valores, crenças e vivências do autor e do leitor); os *objetivos da leitura* (para obter informação, realizar trabalhos, por obrigação ou deleite); as *circunstâncias de produção* (os objetivos de produção atendem os tipos diferentes de leitores); e as *circunstâncias de leitura* (a leitura pode ocorrer em lugar e tempo muito distantes daquele em que foi produzido) implicam aceitar uma pluralidade de leituras e sentidos de um mesmo texto.

Portanto, a leitura será tomada aqui como atividade que envolve decodificação e compreensão a partir de inferências. Nessa perspectiva, “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” (KOCH 2006, p. 57), em que se mobilizam diferentes saberes armazenados na memória, que determinam os diferentes modos de ler.

#### 4.2 O Processamento textual

De acordo com Koch (2015, p. 54-55), situada em Van Dijk (1988), construímos na memória uma representação textual da interação comunicativa e do contexto social, que é atualizada e/ou reformulada durante o processamento textual. Segundo os autores, os usuários da língua, mobilizando vários conhecimentos, são capazes de construir ou recuperar na memória um modelo episódico sobre o qual o texto versa, e, estrategicamente, realizar passos interpretativos, finalisticamente orientados, efetivos, eficientes e flexíveis.

Para Koch (2015), no processamento textual, recorreremos a três sistemas de conhecimento:

- **O conhecimento linguístico** – responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto, pelos meios coesivos e pela seleção lexical adequada;
- **O conhecimento enciclopédico** – relativo a vivências pessoais e eventos pontuais;
- **O conhecimento interacional** – referente às formas de interação através da linguagem, que envolve os conhecimentos: **ilocucional** (relativo às reais intenções da situação comunicativa); **comunicacional** (relativo à quantidade necessária de informação bem como a adequação da variação linguística e do gênero textual);

**metacomunicativo** (relativo às ações linguísticas alusivas ao discurso por meio de sinais de articulação, evitam distúrbios na comunicação); e **superestrutural** (relativo aos gêneros textuais).

É através desses conhecimentos, relacionados a fatores socioculturais, relativos a crenças, opiniões e atitudes; dessa concepção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, situada no tempo e no espaço, que se postula a ideia de que a compreensão se funda em atividades inferenciais.

### 4.3 A atividade inferencial

Marcuschi (2008) ao afirmar que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230), nos apresenta que a concepção de língua vista como atividade interativa postula a compreensão como atividade inferencial, pois, “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” ((MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Para Marcuschi (2008, p.249-252), com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente, a compreensão se dá de forma construtiva, criativa e sociointerativa em atividade inferencial. O autor exemplifica que a simples interpretação de um pronome do texto (todos os casos de anáforas) acontece no âmbito dessa atividade. Desse modo, no processamento do texto, as inferências são percebidas como hipóteses coesivas. Nesse contexto, conceitua: “as inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (p.249).

Nas palavras de van der Velde, Koch (apud KOCH, 2014, p. 142) afirma que “o homem não organiza o mundo dos textos sem inferenciamento”, o ato de inferenciar contempla o (re)conhecimento e a (re)construção do texto.

Koch (2015, p.60) define inferências como:



[...]estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

De acordo com Koch (2014; 2015), nessa operação, há o encontro e o confronto de dois mundos, o mundo do autor e o mundo do leitor, em que se ressalta o contexto em seu sentido mais amplo. Para a autora (2014, p. 145), pode-se distinguir diversos tipos de contexto, como: o *verbal* (cotexto) – as propriedades linguísticas, a sequência dos enunciados, o título; as *modalidades* oral ou escrita, que operam com estratégias de processamento diferentes na organização textual (estímulos visuais, auditivos, tempo de processamento da informação em cada modalidade); o *contexto situacional*, como finalidade da leitura; o *contexto pessoal* – conhecimento, crenças, convicções, fatores emocionais e atitudes do receptor; a relação de proximidade *do contexto cultural* do texto e do leitor. Tais contextos desempenham papéis decisivos sobre a elaboração de inferências. “O produtor do texto pressupõe, da parte do leitor/ouvinte, conhecimentos textuais, situacionais, culturais e enciclopédicos” (KOCH, 2014, p. 210); o leitor/ouvinte imbuído de conhecimentos, sentimentos, crenças e experiências, por sua vez, constrói uma representação coerente desse projeto de dizer.

Tal concepção também pode ser vista em Dell'Isola (2001, p.30), ao conceituar que:

Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por seu "eu" psicológico e social.

Para Dell'Isola (2001, p. 195), “cada leitor elabora inferências a seu modo”, fundamentadas no conhecimento assimilado no meio social, em que se integrou. Segundo a autora, a informação sócio-cultural, que nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo, estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, é usada na produção de inferências. Dell'Isola levanta a hipótese de que a classe social, definida basicamente pelo status sócio-

econômico, seria o fator contextual importante para determinar inferências. Pessoas de diferentes classes sociais extraem suas *inferências sócio-culturais*.

Dada a importância do processo de inferência nas atividades de leitura e produção textual, os documentos e diretrizes pedagógicas oficiais se voltam para a compreensão teórica da inferência. Convém abrir aqui um breve parêntese para considerar o tratamento da inferência nesses documentos. Isso, aliás, é uma das justificativas de nosso trabalho, porque a questão da capacidade/incapacidade de realizar inferências tem sido destacada nos resultados de avaliações do Ensino Fundamental e Médio, o que motiva a tematização da questão em diferentes documentos.

É o que acontece, por exemplo, no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Sobre a capacidade/habilidade inferencial, o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) considera que:

Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos sobre o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfossintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto. (PERNAMBUCO, 2016b, p.33)

De acordo com o SAEPE, para o aluno fazer inferência, ele precisa ficar atento às pistas oferecidas pelo texto e acionar seus conhecimentos prévios, sua experiência de mundo.

Tal consideração também pode ser vista no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica): “o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios”. (BRASIL, INEP, 2016, online, acesso em: 25/11/2017).

Sobre o inferir uma informação implícita em um texto o SAEB diz que:

As informações implícitas no texto [...] podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Além das informações explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas e, conseqüentemente, inferidas pelo leitor. Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja

com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário [...]. (BRASIL, INEP, 2016, online, acesso em: 25/11/2017).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 40-41), o trabalho com leitura deve levar à formação de leitores autônomos, que possam identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto que lê e outras fontes de informação, perceber que vários sentidos podem ser atribuídos e validar sua leitura a partir dos elementos discursivos. Conseqüentemente, há formação de escritores, “pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras” (BRASIL, 1997, p. 40-41).

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 70-71), o eixo de leitura compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Contempla-se, assim, o texto escrito, imagens estáticas ou em movimento que acompanha e cossignifica em muitos gêneros, nas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Possibilitando, dessa forma, “uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (BRASIL, 2017, p. 73). Nesse contexto, a demanda cognitiva das atividades de leitura, entre outras complexidades, se expressa na articulação:

[...] do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (BRASIL, 2017, p. 73).

Vista brevemente a marcação da questão nos documentos oficiais, voltamos às proposições de Marcuschi (2008). Sintetizando, adotamos a concepção de inferência como uma operação cognitiva, na qual, o leitor, enquanto lê as informações explícitas no texto, mobiliza diferentes conhecimentos, construindo uma compreensão específica.

Marcuschi (2008, p. 254) apresenta um quadro geral de origem das inferências identificadas em três grupos:

• **Inferências de base textual:** lógicas (dedutiva, indutiva, abdutiva e condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras e correferenciais);

• **Inferências de base contextual:** pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);

• **Inferências sem base textual e contextual:** falseadoras e extrapoladoras.

Para entendermos o que ocorre com essas inferências, o autor elabora o seguinte quadro de operações:

QUADRO 3 – REPRODUÇÃO DO QUADRO DE OPERAÇÕES INFERENCIAIS EM MARCUSCHI		
Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
<b>Dedução</b>	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
<b>Indução</b>	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
<b>Particularização</b>	Lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
<b>Generalização</b>	Lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
<b>Sintetização</b>	Lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
<b>Parafraseamento</b>	Lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
<b>Associação</b>	Lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associações de ideias.
<b>Avaliação ilocutória</b>	Lexical semântica pragmática	Atividade de explicação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
<b>Reconstrução</b>	Cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
<b>Eliminação</b>	Cognitiva experiência lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
<b>Acréscimo</b>	Pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.

<b>Falseamento</b>	Cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.
--------------------	---------------------------	--

Fonte: Marcuschi, 2008.

No quadro elaborado por Marcuschi, a dedução e a indução, que compreendem as operações inferenciais de natureza lógica, partem de informações textuais (premissas verdadeiras) para chegar a conclusões consequentemente verdadeiras. Na *inferência dedutiva*, de acordo com Dell'Isola (2001, p.64), partimos de enunciados mais gerais dispostos ordenadamente como premissas de um raciocínio para chegar a uma conclusão particular ou menos geral. Na *inferência indutiva*, a partir de várias observações, numa relação de probabilidade, chegamos a conclusões genéricas.

O outro grupo de operações inferenciais de base textual é formado pelas associativas, generalizadoras e co-referenciais. Com base nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas, a *generalização* consiste em uma afirmação generalizada a partir de uma informação específica; *na associação*, chega-se a uma afirmação a partir das relações entre um fato e outro. De acordo com Dell'Isola (2001, p.64), nesse grupo de inferências, podemos ser facilmente conduzidos a erros ou acertos.

No grupo de inferências de base contextual, temos aquelas que são realizadas com a mobilização de conhecimentos pessoais, crenças e ideologias individuais. Para Dell'Isola (2001, p.69), “os responsáveis por esse tipo de inferência são a formação individual e a condição sócio-cultural do leitor ou do ouvinte”. De acordo com a autora (2001, p.69), nas inferências de natureza pragmática, as *conversacionais* acionam os sons emitidos pelos falantes, com entonações definidas, para interpretação do que está sendo dito; nas *experienciais*, são as experiências particulares de cada indivíduo que influenciam na compreensão; e as *avaliativas* tem relação com valores e crenças, sendo próprias do julgamento.

No último grupo, as inferências sem base textual e contextual, de natureza cognitiva e experiencial, as *falseadoras* e as *extrapoladoras* afirmam uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não podem ser dali inferidas.

Dessa forma, conforme Lacerda (2011, p.32), “conhecimentos linguísticos geram inferências semânticas; conhecimentos normativos e sociais geram inferências pragmáticas; conhecimentos de regras relacionais geram inferências lógicas”.

Em todos os conceitos postos, observa-se a mesma noção sociointerativa que endossa as reflexões de Marcuschi (2008, p.239), a qual, diz que “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”.

Nesta pesquisa, que explora a mobilização de diversos recursos semióticos/discursivos na reconstituição do texto base e na produção do novo texto, observando os processos de retextualização e inferência na tradução de um poema em cartum, concebemos o processo inferencial como “uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Enfocamos, assim, nas relações construídas entre gênero-base e os gêneros produzidos, o tipo de operação inferencial *Reconstrução*, que compreende as operações de natureza *cognitiva-pragmática-experiencial*, proposto por Marcuschi (2008, p. 255). Tal inferência caracteriza-se pela “reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos”. Dado o foco na reconstrução, sabemos que haverá particularização, paráfrase, acréscimo, eliminação, enfim.

Entendemos assim, conforme Marcuschi (2008, p. 249), que:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original.

Por isso, entendemos que, mesmo se baseando na reconstrução, e analisando aspectos reconstruídos, digamos, da capacidade inferencial, não é só de reprodução que falaremos, mas de compreensão.

Portanto, as inferências têm um papel decisivo na compreensão do texto, não definindo ou medindo esta compreensão pela quantidade de informações textuais reproduzidas pelo leitor, pois inferir possibilita o leitor imprimir seu universo individual, psicológico e social, mas pela construção da coerência. Conforme Marcuschi, condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores tais como

conhecimentos pessoais, gênero do texto e forma de textualização influenciam a elaboração de inferências.

É por meio das inferências que se pode observar a (re)construção dos sentidos do texto, como eles são interpretados, traduzidos e retextualizados, e o quanto de trabalho inferencial é necessário. Adiante, observaremos esse movimento de leitura e compreensão propulsor das conversões de um poema em um cartum, de um texto narrativo (poema) em um texto argumentativo (cartum), passando pela produção de um gênero que intermediará esse processo, que é o resumo esquemático, o qual, mantém os tópicos principais, dando conta do processo de compreensão. A reconstrução inferencial mexe com estruturas de construção e não apenas com interpretação de conteúdo.

## SEÇÃO 5

### 5. PERCURSO METODOLÓGICO PARA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM SALA DE AULA

#### 5.1 Contextualização do projeto de estudo

A experiência em sala de aula, como professor de Língua portuguesa no Ensino Fundamental, e os subsídios teóricos vistos na tentativa de formatar esta pesquisa demonstram a importância do processo inferencial para a construção e a compreensão das diferentes ações de linguagem. Essa capacidade/habilidade tem se mostrado deficiente em práticas pedagógicas cotidianas, como mostram, inclusive as avaliações externas que ocorrem em diferentes níveis de ensino.

Nos resultados do SAEPE de 2015 em nossa Escola, identifica-se que, cerca de 50% dos estudantes do nono ano consegue inferir informação em um texto, 69% consegue inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. Em 2016, apenas uma média de 46% dos estudantes consegue inferir informação em um texto, e 57% consegue inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto (PERNAMBUCO, 2016b).

De acordo com as avaliações do SAEB de 2015 em nossa Escola, 17,41% dos estudantes, provavelmente, é capaz de Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens; 25,22%, além da habilidade anterior, provavelmente, infere o efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas; 21,17%, além das habilidades anteriores, provavelmente, infere tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas, e infere o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances; 10,51%, provavelmente, consegue também, inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos, inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos, inferir informações em fragmentos de romance, e inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos; e 6,94%, além das habilidades anteriores citadas, provavelmente, infere informação em contos, crônicas, notícias e charges, infere sentido de palavras, da repetição de



palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances (BRASIL, INEP, 2016, *online*, acesso em: 24/11/2017).

Assim, definimos o âmbito prático desta pesquisa tendo em mente as dificuldades apresentadas em realizar inferências dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de São Joaquim do Monte - PE (diagnóstico verificado nos últimos anos em avaliações externas, como, SAEB e SAEPE). Partimos do objetivo de trabalhar a questão da inferência no exercício de tradução intersemiótica, prática de intersemiose que já compunha nossas atividades didáticas em anos anteriores.

Pleiteávamos, de partida, efetivar práticas de tradução intersemiótica como forma de fomentar o desenvolvimento da capacidade inferencial dos alunos e, portanto, tentávamos relacionar esses dois conceitos. Com o aprofundamento da reflexão e a ampliação do horizonte teórico, entendemos ser pertinente incluir a discussão sobre a retextualização, tratando-a como metodologia de trabalho com textos, meio de viabilizar a prática entre semioses, explicitando, assim, o caminho da textualização. A tradução intersemiótica envolve tanto a inferenciação como a retextualização. Como toda prática de linguagem dá-se num exercício a textualização, visamos, então, ao envolver as práticas e princípios da retextualização no exercício de tradução intersemiótica, explicitar mecanismos textuais e cognitivos envolvidos e mobilizados, bem como os processos inferenciais levados a efeito nos gestos interpretativos em questão e, assim, expor possibilidades didáticas no trabalho com textos.

É notório também que a dimensão social da linguagem e dos textos – gêneros textuais/gêneros do discurso – tem constituído o eixo norteador de trabalhos didáticos com diferentes práticas de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto); e nessa dimensão, a importância de explorar, tanto no estudo teórico quanto na aplicação pedagógica, o trabalho com os gêneros textuais a partir das múltiplas semioses materializadas. Inclusive em novos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular:

[...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de

diferentes esferas/campos de atividades humanas. [...] As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções (BRASIL, 2017, p. 65, 66 e 67).

Conforme a BNCC, o surgimento de novas combinações semióticas em atividade sociodiscursiva e interacional – gêneros multissemióticos e hipermidiáticos – demandam a re-elaboração dessas práticas para lidar com a multissemiose dos textos, logo, novos objetos de ensino-aprendizagem para o trabalho didático calcado em gêneros multimodais.

Nessa discussão, observamos a competência textual-discursiva do falante, antes definida, constituída dentro de sua comunidade linguística, onde ele adquire competência de escutar, ler, compreender, (re)conhecer, (re)produzir e (re)formular textos de modo coerente. Dessa competência, a capacidade transformativa é aquela que exige desse falante observar diferentes semioses e diferentes condições de produção. De olho nessa capacidade transformativa, tencionamos explorar a tradução intersemiótica no âmbito das práticas escolares de leitura e produção textual, haja vista que, para tradução intersemiótica, dois processos são cruciais: escrita (retextualização) e leitura (inferência).

Daí tencionarmos explorar consequências práticas desta posição no âmbito das práticas escolares de leitura e produção textual. Experimentá-la em contexto via oficinas de retextualização e tradução são os dois primeiros passos. Da análise dos procedimentos realizados e das conclusões retiradas, é proposto um modelo de como desenvolver a habilidade inferencial e outras práticas. Esse Modelo como proposição final, como fruto da análise, é um caminho para trabalhar o desenvolvimento de inferência, no estilo de um bloco de oficinas, com base no que conhecemos da pedagogia de ensino dos gêneros. A organização da proposta de trabalho será trabalhada em subseção específica, antes explicitemos a linha metodológica de nosso estudo.

## 5.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

À luz dos aportes teóricos deste trabalho, nos quais, sujeitos sociais em suas criações, dialogicamente, se constroem e são construídos; e dos novos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), que compreende os estudantes como sujeitos sociais, com histórias e saberes construídos nas interações do entorno, de forma consciente, crítica e participativa; sendo inerente, então, ao universo (dos significados) dessa discussão, ao dialogismo e ao encontro, marcado pelo outro e por tensões, num espaço de confronto de valores, de crenças, construtor de identidade, esta pesquisa é alinhada à abordagem Qualiquantitativa. Tal abordagem entende que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2001, p. 21); e apresenta o espaço do científico, traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos, com estatística dos fenômenos numa região visível e concreta (MINAYO, 2001, p. 22).

Com base empírica, e na relação cooperativa entre pesquisadores e participantes representativos diante de um problema coletivo, encontramos na pesquisa-ção, em Thiollent (2011), a coerência na relação entre o professor-mediador e aluno-construtor, intencionados em transformar as dificuldades apresentadas:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

De modo prático e consciente, mas sem rigidez de fazer disso um método pontual, levaremos a efeito as três etapas que classicamente caracterizam a pesquisa-ação: uma sondagem e caracterização de um problema e cenário de pesquisa-ação; uma intervenção participativa, envolvendo os sujeitos pertencentes a tal cenário, o que, no caso, são os alunos de turmas dos anos finais do ensino fundamental; e um retorno dos resultados desta experiência aos participantes diretos, e a outros entes do contexto, no caso, as revisões e discussões de resultados com os alunos-participantes e uma proposição final, que, pode, oportunamente, ser

direcionada a professores em processo de formação continuada que constituem nossa rotina como professores.

Entendendo o caráter de didatização da proposta, buscamos estratégia didática na metodologia da oficina para a vivência da pesquisa-ação. De acordo com Paviani e Fontana (2009, p. 78), a oficina pedagógica atende a duas finalidades básicas: “a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”. Desse modo, o uso de oficinas como estratégia de intervenção permite a construção de uma relação democrática, igualitária e horizontal, e a participação colaborativa e autônoma dos atores. E, assim, as novas informações e conhecimentos proporcionados pela pesquisa-ação conscientizam, individual e coletivamente, os participantes/sujeitos construtores.

Assim, considerando a interação de um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, propomos aqui uma forma de pesquisa colaborativa, na qual: estudantes (sujeitos construtores) participam, democrática e autonomamente, com o professor, na busca de transformação da realidade inicialmente observada – dificuldades no processamento inferencial para a construção e a compreensão das diferentes ações de linguagem, bem como da ampliação das competências de leitura e de escrita.

Desta forma, a metodologia relaciona-se a toda teoria mobilizada e a teoria será explicitada quando se fizer necessário no decorrer das análises. Assim, as ações colaborativas dos participantes aconteceram em oficinas de tradução intersemiótica, nas quais se observa os processos de inferência e de (re)textualização, em duas atividades: produção de resumos esquemáticos e produção de cartum. E, portanto, percebem-se os sujeitos sociais e suas criações, em que nelas, dialogicamente, se constroem e são construídos, num processo de reflexão, transformação, e, portanto, (re)construção.

### **5.3 Cenário e participantes da pesquisa**

Pesquisado subsídios teóricos para embasar as atividades aqui propostas, com vistas a formalizar este caminho investigativo como uma proposta didática, implantamos nosso projeto em uma escola pública municipal (onde se diagnosticou o

problema a partir das avaliações do SAEPE e SAEB), em São Joaquim do Monte – PE. Haja vista que trabalho nessa escola com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, e que são essas que passam pelas avaliações externas, e tendo a possibilidade de incorporar os conteúdos ao plano de ensino da disciplina, o trabalho foi desenvolvido em quatro turmas de 9º ano, formadas por alunos com idades entre 13 e 18 anos, no total de 106 alunos.

A escola, fundada no ano de 1987, é localizada no Centro da cidade de São Joaquim do Monte – PE. Uma escola municipal que comporta 1700 alunos (vindos da área rural ou urbana) distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), nas etapas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (supletivo). Seu quadro de funcionários é constituído de 147 pessoas, nas funções de diretor, diretor adjunto, coordenador, secretária, professor, zelador predial, serviço gerais, porteiro e merendeira.

Em sua estrutura identifica-se: salas de aula; sala de gestores e coordenadores; sala dos professores; sala de leitura; secretaria; espaço de xerografia, laboratório de informática, internet, quadra de esportes coberta, banheiros para servidores e estudantes (feminino e masculino), cozinha, despensa e almoxarifado. Nos recursos tecnológicos, lousa digital, Datashow, televisão, aparelho de DVD, som e microfone.

Para entender melhor o perfil dos participantes envolvidos, levantamos dados em um questionário socioeconômico e cultural (baseado no questionário do SAEB) nas quatro turmas de 9º ano. O levantamento permitiu verificar a diversidade socioeconômica-demográfica-cultural dos alunos, em sua maioria, assistidos pelo Bolsa família. Residentes na área urbana (em bairros mais pobres) ou rural, a maioria são filhos de pais que possuem baixa escolaridade e desempenham atividades no setor agrícola e domésticas (uma parte significativa não trabalha, vive do aposento dos pais). Os participantes da pesquisa, a grande maioria, têm celular e acesso a internet em casa; leem com pouco frequência (notícias na internet e revistas de comportamento, celebridade, esporte ou TV); ocupam a maior parte do tempo ajudando os pais nas atividades, ouvindo músicas e interagindo nas redes sociais; não foram reprovados em outros anos; veem os professores preocupados e dedicados, respeitando os estudantes, mas autoritários; e identificam-se como católicos ou protestantes. Nesse contexto, raramente ou nunca frequentam cinema, teatro, museus e espaços culturais multiuso.

#### **5.4 Construção da proposta didática**

A proposta didática constitui-se de uma atividade realizada num bloco de quatro oficinas. Não se trata de um projeto específico, mas de ação refletida e teorizada, de um destaque numa fase do fazer diário, em que destacamos uma atividade ordenada e fundamentada para refletir à luz das orientações do Profletras. A proposta é radicada no mais ordinário de nossa rotina: o trabalho com texto; a sugestão curricular de incluir gêneros multimodais; a carência de leitura e de escrita materializada nos baixos índices de leitura de avaliações institucionais, como é o caso da inferência.

Desse modo, numa relação com a BNCC (2017, p. 82-83), a qual orienta que o trabalho com os gêneros deve ser mobilizado em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. Para o componente Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental, ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados aos campos de atuação jornalístico/midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, e das práticas do campo artístico-literário. De modo a contemplar a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, e uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

E, tendo em vista, o desempenho de nossa Escola na avaliação do SAEB (BRASIL, INEP, 2016), no qual se observa que 21,17% dos alunos, provavelmente, infere tema e ideia principal em poemas, e o sentido de palavra ou expressão nesse gênero; e apenas 10,51%, provavelmente, consegue inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos.

Envolvemos, então, na experiência didática, os gêneros: poema, resumo esquemático e cartum. Realizaremos a tradução intersemiótica que tem como base a retextualização do poema narrativo em resumo esquemático e depois em um cartum, conforme segue abaixo:

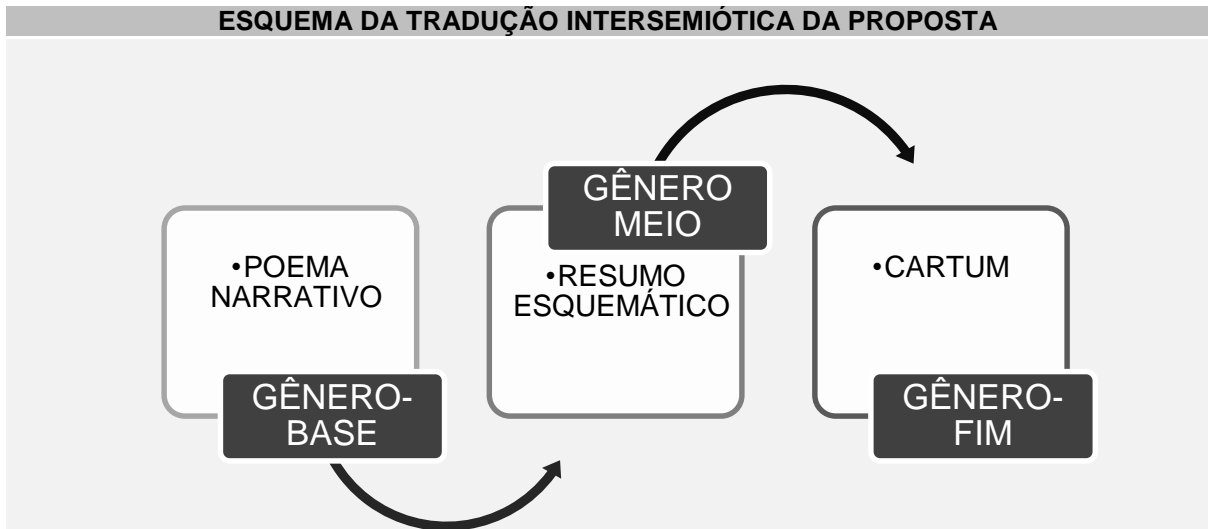


Figura 02 – Esquema de tradução intersemiótica da proposta  
 Fonte: Elaboração conjunta com a orientadora

Não definimos nesse esquema categorias de gêneros, falamos sobre o papel que eles desempenham nesse processo. No processo como um todo temos um gênero-base (o poema narrativo) e um gênero-fim (o cartum), entre eles, um gênero-meio (o resumo esquemático). No processo, o gênero meio pode funcionar como fim, pois sua composição é avaliada, e gênero-base, junto com o poema, para a constituição do gênero-fim. Sua função precípua, nesta proposta, é ser meio, para intermediar a passagem do base ao fim. Reconhecemos a importância do estudo desse gênero em sala de aula, enquanto prática de estudo e pesquisa; e identificamos o apontamento da topicalidade que se faz por meio dele, tão importante para a retextualização. Nesse contexto, materializamos, flagramos o processo em curso, trazendo às claras os processos cognitivos intuídos, mencionados, que operam na retextualização, e ao mesmo tempo, tratamos dos aspectos envolvidos na construção disso, na competência textual-discursiva do gênero resumo esquemático. Dito isso, definimos os eixos da proposta em torno de um gênero-base<sup>13</sup>, *O Pardalzinho*, de Manoel Bandeira.

### ***Pardalzinho***

<sup>13</sup> Marcuschi (2001) trata os textos envolvidos na atividade de retextualização como texto-base e texto-fim. A partir do autor, Dikson (2018), ao falar sobre retextualização, trata de gênero-base e gênero-fim. Em nossa pesquisa consideraremos gênero-base, gênero-meio e gênero-fim. Consideramos que além de trabalharmos a textualidade na perspectiva dos gêneros, as próprias características dos gêneros são objeto de nossa análise. Dessa forma, além de gênero-base e gênero-fim, inserimos o gênero-meio, pois ao flagrarmos os processos que operam na retextualização como a topicalidade, entendemos a sua materialização, e assim, a importância de avaliar sua composição, ou seja, a competência textual-discursiva do resumo esquemático.

*O pardalzinho nasceu Livre.  
Quebraram-lhe a asa.  
Sacha lhe deu uma casa,  
Água, comida e carinhos.  
Foram cuidados em vão:  
A casa era uma prisão,  
O pardalzinho morreu.  
O corpo Sacha enterrou  
No jardim; a alma, essa voou  
Para o céu dos passarinhos!*  
(BANDEIRA, 1955, p. 305)

Com ele, realizamos quatro oficinas com fins de intervenção didática, que foram desenvolvidas durante 14 aulas de Língua portuguesa, totalizando 700 minutos (14 horas aula), no período de dois meses, entre os meses de março e maio de 2018. Com o conteúdo incorporado ao planejamento bimestral da disciplina, reservamos duas aulas seguidas semanais para realização das oficinas, as quais se deram com explicações, diálogos e observações, que provocaram o agir, o refletir e o avaliar. A síntese desta proposta, envolvendo conteúdos, objetivos, material e métodos, tempos e outros consta a seguir, mas as etapas serão descritas em maiores detalhes adiante.

QUADRO 4 – SÍNTESE DA PROPOSTA DIDÁTICA				
OFICINAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO
<b>Apresentação da proposta, identificação / apresentação da situação-problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover a aproximação e interação dos participantes da pesquisa;</li> <li>● Apresentar a proposta; a situação-problema; e os aspectos e procedimentos éticos</li> </ul>	Conversa inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data show</li> <li>● Slides com:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados do SAEB e SAEPE das competências para os procedimentos inferenciais</li> <li>- Questões das avaliações do SAEB e SAEPE sobre a habilidade inferencial.</li> </ul> </li> </ul>	3 aulas
<b>Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica observando o processo de inferência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentar ao aluno a atividade de tradução intersemiótica;</li> <li>● Observar a inferência como movimento propulsor da tradução intersemiótica</li> </ul>	Aula expositiva e dialogada a partir da leitura e análise coletiva de uma tradução intersemiótica e do seu texto-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data show</li> <li>● Slides com:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemplar de imagem de tradução intersemiótica do poema Rios sem discurso de João Cabral de Melo Neto</li> <li>- Exemplar do poema (texto-base da</li> </ul> </li> </ul>	2 aulas



			tradução) de João Cabral de Melo Neto	
<b>Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica observando o processo de retextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir como a textualidade manifesta e regula as atividades de linguagem; e como ela se realiza por determinações do tipo, do gênero e do suporte textual;</li> <li>• Realizar um exercício coletivo de tradução intersemiótica em que se observa a (re)textualização</li> </ul>	Aula expositiva e dialogada a partir de um exercício coletivo de tradução intersemiótica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data show</li> <li>• Slides com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O poema Rios sem discurso de João Cabral de Melo Neto</li> </ul> </li> <li>• Quadro negro</li> <li>• Giz</li> <li>• Lousa Digital</li> </ul>	4 aulas
<b>Produção inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar a tradução intersemiótica em gêneros multimodais nos processos de inferência e de retextualização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de motivação e apresentação</li> <li>- Atividade de leitura e produção de sentido</li> <li>- E atividade de produção de resumo esquemático e de cartum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplares do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira</li> <li>• Cópias das atividades</li> </ul>	4 aulas
<b>Análise dos resultados</b>	Após a coleta, cuidamos dos dados para pesquisa e, por outro lado, voltamos com retorno aos alunos quanto à produção do gênero, a partir do que via nas análises.			De junho à dezembro de 2018

Fonte: Elaboração própria

Apresentada a síntese, descreveremos brevemente as etapas apresentadas.

## **I ETAPA - Apresentação da proposta, identificação/apresentação da situação-problema**

Inicialmente, objetivamos promover a aproximação e interação dos participantes da pesquisa e de seus responsáveis; apresentar a proposta; a situação-problema; e os aspectos e procedimentos éticos, quanto à geração de registros, à divulgação dos resultados e a garantia do anonimato (vide formulários e Termos em anexo). Através de slides, apresentamos o assunto geral sobre o qual trata a pesquisa, o contexto e o objetivo. Dada a relevância, ressaltamos os aspectos e procedimentos éticos (o anonimato, respeito à privacidade, guarda e zelo dos dados, direito de imagens), afirmando não existir risco para os sujeitos envolvidos. Foi solicitada a autorização através dos termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo ao Conselho de Ética em pesquisa. Logo depois, foram apresentados os resultados do SAEB e SAEPE das

competências para os procedimentos inferenciais, e discutimos sobre a importância do processamento inferencial. Na sequência, nos mesmos slides, aplicamos algumas questões das avaliações do SAEB e SAEPE sobre a habilidade inferencial (uma avaliação oral rápida). Os alunos responderam e juntos discutimos sobre a realidade observada e os conteúdos a serem trabalhados.

Todos os passos se repetem nas quatro turmas.

## **II ETAPA - Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica observando o processo de inferência**

Essa **Oficina** teve como objetivo apresentar ao aluno a atividade de tradução intersemiótica, através de um exercício de leitura e reflexão do gênero-base e da tradução intersemiótica, com exposição oral das reflexões/compreensões dos alunos, em que se observa a produção de inferência, abordando brevemente a noção de intertextualidade.

Começamos pela leitura da imagem *Rios sem discurso*, apresentada em slide. Os alunos foram instruídos de que se tratava de uma tradução intersemiótica, produzida por um aluno do ano passado para uma exposição. Após os alunos falarem sobre as primeiras impressões/construções da imagem, exploramos o título, e, a partir dele, todos os elementos linguísticos/semióticos e seus efeitos de sentido pretendidos e universo de referência. Observamos os efeitos de sentido pretendidos pelo uso de determinado desenho, tamanho, cor, pela escolha de determinada palavra e recurso gráfico. A partir dessas informações, inferiu-se sobre as representações, as visões de mundo, as concepções que a imagem deixa passar, explícita ou implicitamente. Após a análise, discutimos sobre a tradução intersemiótica como produto e processo de uma cadeia sógnica, de uma semióse em outra. Daí foi apresentado no slide o texto-base. Antes da leitura, os alunos foram informados que o texto *Rios sem discurso* é um poema de João Cabral de Melo Neto, do livro *A educação pela pedra*, de 1966 (uma breve apresentação do livro e do autor). Assim, seguiu-se com o desenvolvimento da análise do poema. Após a leitura, os alunos socializaram suas percepções iniciais sobre o texto e sobre a relação com a tradução intersemiótica. Logo após, trouxemos à luz alguns saberes que o texto veicula. Dessa forma, discutimos sobre o título e sua relação com o texto, a construção de cada estrofe, falou-se sobre a linguagem do texto, sobre o significado de algumas palavras e

expressões, sobre suas relações no texto e universo de referência, sobre a relação do fluxo dos rios e o fluxo das palavras. Enfim, argumentamos de acordo com as inferências realizadas e observamos a mobilização pretendida dos recursos linguísticos-semióticos discursivos envolvidos nas produções.

Abaixo, consta a tradução e o texto-base utilizados como material para o desenvolvimento dessa oficina.

#### QUADRO 5 – TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E O GÊNERO-BASE USADOS NO PROJETO PILOTO PARA APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO

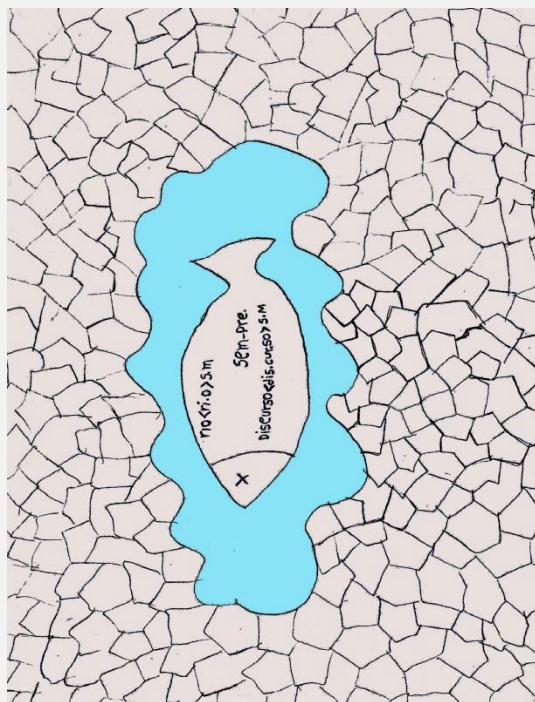


Figura 03 – Tradução intersemiótica para apresentação do conteúdo  
Fonte: Atividade em sala de aula

#### Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez  
O discurso-rio que ele fazia;  
Cortado, a água se quebra em pedaços,  
Em poços de água, em água parálitica.  
Em situação de poço, a água equivale  
A uma palavra em situação dicionária: Isolada,  
estanque no poço dela mesma,  
E porque assim estanque, estancada;  
E mais: porque assim estancada, muda,  
E muda porque com nenhuma se comunica,  
Porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
O fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,  
Chega raramente a se reatar de vez;  
Um rio precisa de muito fio de água  
Para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
Lhe impondo interina outra linguagem,  
Um rio precisa de muitas águas em fios  
Para que todos os poços se enfrasem:  
Se reatando, de um para outro poço,  
Em frases curtas, então frase e frase,  
Até a sentença-rio do discurso único  
Em que se tem voz a seca ele combate.

Fonte: Melo Neto (1999, p. 350-351).

Fonte: Elaboração própria

Avaliando esta etapa, podemos dizer que a atividade permitiu evidenciar que os alunos compreenderam o conceito de tradução intersemiótica; e, sobre o texto, observamos o entendimento: da unidade semântica; da progressão do tema; do grau de informatividade; das relações entre o texto-base e a tradução; dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; e da intertextualidade, sobretudo, no sentido amplo do termo.

### III ETAPA - Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica observando o processo de retextualização

Essa **Oficina** teve o objetivo de explicar como a textualidade manifesta e regula as atividades de linguagem; e como ela se realiza por determinações do tipo, do gênero e do suporte textual, através de aula dialogada sobre textualidade, gênero, tipo e suporte textual, e de um exercício coletivo de tradução intersemiótica em que se observa a (re)textualização.

Após uma breve discussão e algumas explicações sobre os conteúdos (textualidade, gênero, tipo e suporte textual), retomamos a leitura e análise do texto *Rio sem discurso*. A partir daí, foi proposto um exercício coletivo de transformação do poema em um conto<sup>14</sup>. Antes, levantamos os conhecimentos prévios sobre o gênero conto (enquanto narrativa fictícia condensada). Vistos esses, produzimos na lousa digital um resumo esquemático (necessário para ativar o conhecimento prévio para produção solicitada na pesquisa) com a estrutura narrativa do conto, produzido a partir do poema, contemplando: foco narrativo, personagem, espaço e tempo; e os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. A partir do resumo esquemático, então, produzimos um conto coletivo. Após a produção dos dois gêneros, discutimos brevemente sobre a manifestação da textualidade na configuração deles, observando como os elementos linguísticos/semióticos funcionam discursivamente nos diferentes gêneros. Daí, utilizando a lousa digital, passamos para produção coletiva de um terceiro gênero, o cartum (também necessário para ativar o conhecimento prévio para produção solicitada na pesquisa). Os três gêneros são produzidos a partir da ativação do conhecimento que os alunos já têm sobre eles, pois configuram conteúdo de sala em atividades anteriores. A partir das produções é que ampliamos as discussões sobre as principais características deles.

A seguir, estão os textos reproduzidos no projeto piloto:

---

<sup>14</sup> Esses gêneros já são conhecidos da turma, por conta de atividades anteriores, por isso os mobilizamos nas práticas de retextualização. Inicialmente, nesse projeto-piloto, pensamos em trabalhar mais um gênero, o conto, para discutir ainda mais as diferentes possibilidades de (re)textualização e assim perceber melhor o caminho da textualização.

**QUADRO 6 – REPRODUÇÃO DAS PRODUÇÕES COLETIVAS DE RESUMO ESQUEMÁTICO, CONTO E CARTUM DO PROJETO PILOTO**

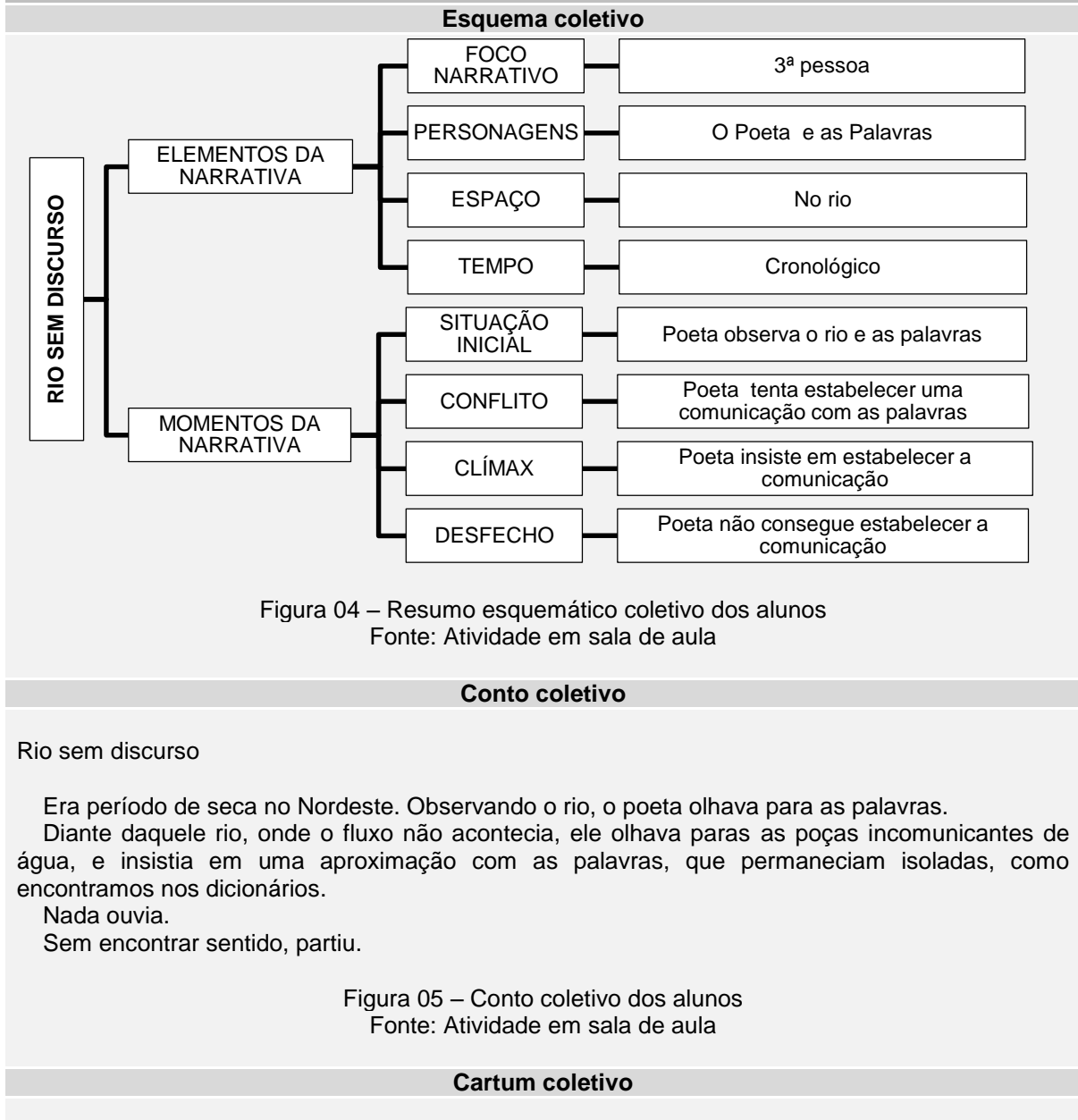
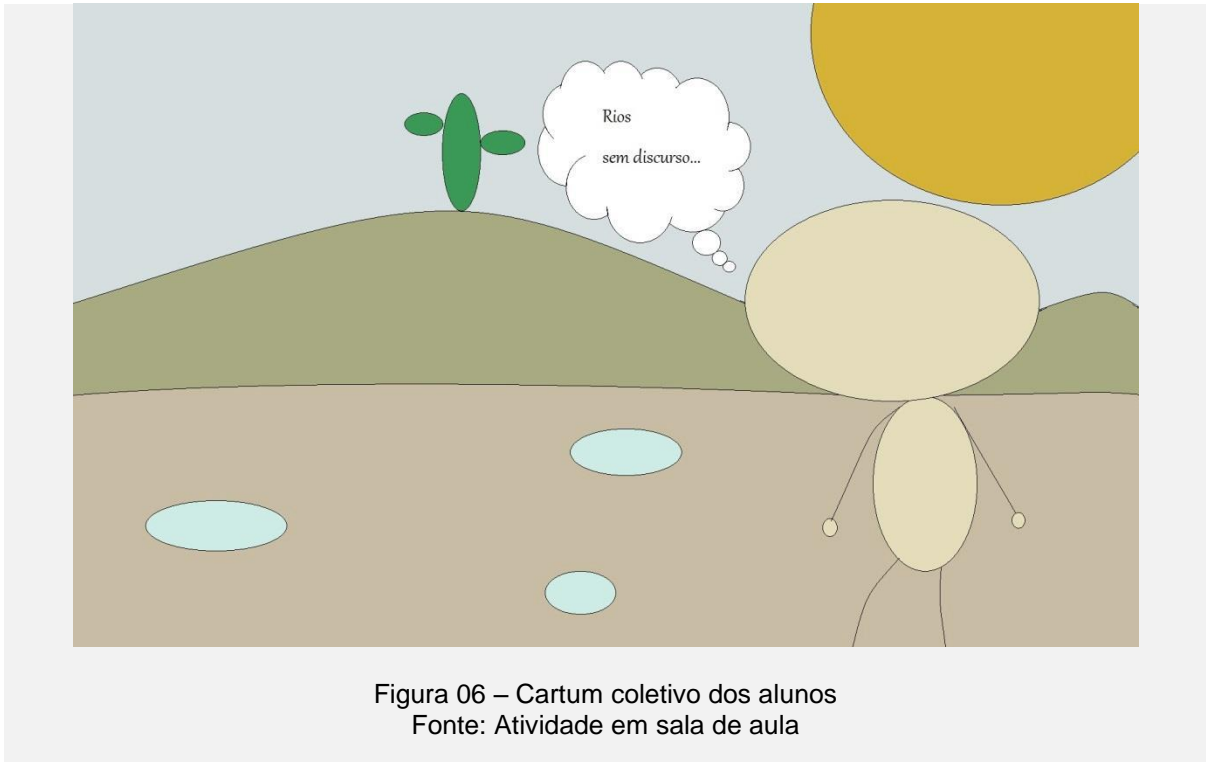


Figura 04 – Resumo esquemático coletivo dos alunos

Fonte: Atividade em sala de aula

Figura 05 – Conto coletivo dos alunos

Fonte: Atividade em sala de aula



Fonte: Elaboração própria

Essa sequência foi realizada no período de quatro aulas.

Retomando com os alunos os textos produzidos, observamos as características dos gêneros resumo esquemático, conto e cartum – a função dos elementos linguístico/semióticos discursivos como cores, presença de elementos gráficos específicos, uso apropriado do balão, uso de traços, símbolos, e etc.; a relevância informativa; como esses elementos se relacionam e produzem coerência; como a narração funciona para argumentação; o propósito comunicativo de cada gênero; a ocorrência da intertextualidade.

Avaliando a oficina, é possível afirmar que os alunos demonstraram a capacidade de elaborar (ou aperfeiçoar-se na elaboração de) textos, de acordo com as características dos gêneros envolvidos, que apresentam coerência, clareza e unidade de sentido. Na produção dos gêneros chegou-se ao esquema de composição, ao propósito comunicativo, às partes constituintes e suas funções pretendidas, os efeitos de sentido decorrentes de elementos linguísticos/semióticos. Observamos também a capacidade de processar e operar mudanças estruturais no texto, nas condições em que se manifesta sua textualidade e configura-se o novo gênero.

Justificamos esta etapa porque a compreensão global do texto é o ponto de partida e o ponto de chegada (ANTUNES, 2010), na qual: consideramos o lugar que

aflora a discursividade, de variação do\no dizer (BAKHTIN apud BRAIT, 2012); enquanto unidade comunicativa, obedece a um conjunto de critérios de textualização (MARCHUSCHI, 2008, p.93); recorreremos aos sistemas de conhecimentos para o processamento textual (KOCH E ELIAS, 2006, p.39); e que sem o estudo dos gêneros, não há trabalho sobre a comunicação (DOLZ, e SCHINEUWLY, 2004, p.49). Ressalva-se que, não estamos desconsiderando a especificidade da literatura, nem tratando o texto literário como pretexto para exercícios mecânicos de produção textual, mas entendemos que a literatura, além de ser objeto estético, artístico, é também texto, passível, portanto, de ser mobilizada em exercícios de interpretação.

Foi importante avaliar as diferentes etapas desta oficina, porque ela funcionou como projeto piloto-piloto para teste da metodologia e firmamento das categorias envolvidas. Passamos às etapas de produção dos gêneros a ser mobilizadas na análise e na proposição didática desta pesquisa.

#### **IV ETAPA - Produção inicial dos gêneros resumo esquemático e cartum**

Esta **Oficina** tem o objetivo de observar a tradução intersemiótica nos processos de inferência e de retextualização. Constou, portanto, de três núcleos, como segue.

- **Atividade de motivação e apresentação** – Dito que faríamos a leitura do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira, foi questionado se alguém conhecia o autor ou algum outro texto dele. Daí, seguimos com uma breve apresentação sobre o autor e sua produção. Depois, levantou-se o conhecimento dos alunos sobre o gênero poema, retomamos as especificidades já trabalhadas do poema narrativo e fizemos uma pequena discussão sobre as características do gênero e seu lugar na literatura, enquanto reflexo das relações humana. Partimos, então, para as reflexões sobre o que o título antecipa a respeito do tema.

- **Atividade de leitura e produção de sentido** – Após a leitura do poema, a revisão de suas características de poema narrativo, e exposição das reflexões por meio de conversas, com livres percepções e compreensão global do texto pelo aluno – foram lançadas perguntas como do tipo: O poema fala sobre o quê? Qual é o tema do poema? Qual o sentido do título? Há no poema palavras antagônicas? Que reflexão

do texto trazemos para nossa vida?... Foi dado enfoque às inferências realizadas e discutimos a leitura a partir daquilo que o texto pode apresentar ao leitor, focando aspectos temáticos, estilísticos e textuais, numa interação texto-sujeitos, na qual o sentido de um texto é construído.

- **Atividade de produção textual** – Deu-se individualmente, em duas atividades, a partir das seguintes comandas: ATIVIDADE 1 – Elabore um resumo esquemático contendo os elementos da narrativa e os momentos da narrativa do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira. ATIVIDADE 2 – Produza um cartum a partir do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira, conforme consta em apêndice. Na atividade 2, anexou-se a atividade 1, que constava o resumo esquemático produzido pelo participante.



QUADRO 7 – MODELO DAS COMANDAS																	
Atividade 1																	
 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="font-size: small;">PESQUISA:</td> </tr> <tr> <td colspan="2">A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL</td> </tr> <tr> <td style="font-size: small;">PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</td> <td style="font-size: small;">ORIENTADORA:</td> </tr> <tr> <td>Paulymelque Benício Cavalcanti</td> <td>Prof.ª Dr.ª <u>Juliane</u> da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="font-size: small;">INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:</td> </tr> <tr> <td colspan="2">ALUNO PARTICIPANTE:</td> </tr> <tr> <td style="font-size: small;">ANO / TEMA:</td> <td style="font-size: small;">DATA:</td> </tr> <tr> <td></td> <td>08 / 05 / 2018</td> </tr> </table>		PESQUISA:		A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL		PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	ORIENTADORA:	Paulymelque Benício Cavalcanti	Prof.ª Dr.ª <u>Juliane</u> da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)	INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:		ALUNO PARTICIPANTE:		ANO / TEMA:	DATA:		08 / 05 / 2018
PESQUISA:																	
A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL																	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	ORIENTADORA:																
Paulymelque Benício Cavalcanti	Prof.ª Dr.ª <u>Juliane</u> da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)																
INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:																	
ALUNO PARTICIPANTE:																	
ANO / TEMA:	DATA:																
	08 / 05 / 2018																
<p>• Elabore um resumo esquemático contendo os elementos da narrativa e os momentos da narrativa do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira.</p>																	
<p><b>Pardalzinho</b></p> <p>O pardalzinho nasceu            Livre. Quebraram-lhe a asa.            Sacha lhe deu uma casa,            Água, comida e carinhos.            Foram cuidados em vão:            A casa era uma prisão,            O pardalzinho morreu.            O corpo Sacha enterrou            No jardim; a alma, essa voou            Para o céu dos passarinhos!</p> <p style="font-size: x-small;">BANDEIRA, M. Poesias. 6 ed., Rio: José Olympio, 1955, p. 205</p>																	
<div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>																	

Figura 07 – Modelo da comanda 01



Fonte: Elaboração própria

## Atividade 2

 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS	
<b>REQUISA:</b> A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL	
<b>REQUISADOR RESPONSÁVEL:</b> Paulymelque Benício Cavalcanti	<b>ORIENTADORA:</b> Prof.ª Dr.ª Juliana da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)
<b>INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:</b>	
<b>ALUNO PARTICIPANTE:</b>	
<b>ANO / TURMA:</b>	<b>DATA:</b> 14 / 05 / 2018

• Produza um cartum a partir do poema **Pardalzinho** de Manuel Bandeira.

**Pardalzinho**

O pardalzinho nasceu |  
 Livre. Quebraram-lhe a asa.  
 Sacha lhe deu uma casa,  
 Água, comida e carinhos.  
 Foram cuidados em vão:  
 A casa era uma prisão,  
 O pardalzinho morreu.  
 O corpo Sacha enterrou  
 No jardim; a alma, essa voou  
 Para o céu dos passarinhos!

BANDEIRA, M. Poemas. 6 ed., Rio: José Olympio, 1955, p. 205

Figura 08 – Modelo da comanda 02  
 Fonte: Elaboração própria

Fonte: Elaboração própria

Em fileiras, durante as duas atividades, os alunos se sentiam num momento de avaliação. Não dialogavam entre si, contudo, perguntavam diante de suas dúvidas.

Na atividade 1, surgiram pergunta do tipo: “O resumo esquemático pode ser igual aquele, que fizemos no quadro?” “Quais são, mesmo, os momentos da narrativa?”. “E o poema tem os mesmos elementos do conto?” As perguntas foram respondidas com outros questionamentos, sem interferência direta na produção.

Na atividade 2, alguns alunos relataram que não sabiam desenhar, e perguntaram se poderiam fazer de qualquer jeito. Nas intervenções, foi questionado o que seria fazer de qualquer jeito; e dito que, o importante seria produzir um cartum, e

que não estava sendo observado a habilidade que eles tinham com o desenho, mas como eles mobilizavam os elementos visuais para construção do gênero.

Os alunos pareciam motivados e dedicaram-se às produções. É válido dizer que, embora não conste na comanda da atividade, foi dito aos alunos que, ao final de tudo, iríamos fazer uma exposição com os cartuns na escola. E que o melhor cartum seria publicado no jornal da escola – Folha do Estudante (Projeto realizado por mim com as turmas de 9º ano). Desse modo, eles foram informados para qual finalidade e para quais leitores eles estavam produzindo.

#### **V ETAPA – Organização de dados para análise**

Realizadas as oficinas partimos para a organização das produções e configuração dos dados para análise, para a formação do corpus. Paralelamente a isso, continuamos, em nossa rotina em sala de aula, com retorno sobre as atividades realizadas, revisões, discussões diversas com os alunos, mostrando os resultados das produções. Em momento específico, socializamos no interior das turmas, as produções de cartuns entre os alunos. De posse dos dados, passamos à configuração da análise, como segue.

## SEÇÃO 6

### 6. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DE SENTIDOS ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO INTERPRETATIVA

#### 6.1 Caracterização do corpus, definição das categorias analíticas e decisões da análise

O amplo universo de produções dos alunos/participantes permitiu a organização de dois corpora específicos de análise: um de produções de **resumos esquemáticos** e outro de produções de **cartuns**. Desse universo, selecionamos uma breve amostra, que analisaremos em dois grupos: seis *produções iniciais de resumos esquemáticos* (considerado gênero-meio para tradução intersemiótica do poema em cartum), de seis alunos, que tem por objetivo apresentar a compreensão, topicalização do gênero-base e a recuperação do tipo textual; o segundo grupo é composto das respectivas seis conversões desses resumos esquemáticos em *produções iniciais de cartuns*. Os textos selecionados são os mais representativos dentro das formações genéricas e dos objetivos desta pesquisa, e a recorrência das questões analisadas confirma a metodologia. Após isso, faremos uma breve apreciação geral, numa análise quali-quantitativa do corpus ampliado num quadro para formular um modelo didático com a tradução intersemiótica. Analisaremos, desse modo, no âmbito dos estudos de interação e dialogismo, sem rigidez, a competência textual-discursiva do falante (observando a capacidade transformativa e as demais) a partir da tradução intersemiótica em dois processos cruciais, que elegemos como categorias principais (gerais): escrita → (re)textualização e leitura → inferência. Essas categorias principais, desdobram-se em categorias analíticas específicas, como segue:

- a) **O gênero** – a formação genérica, bem como os elementos de estrutura, hibridização e de sequência tipológica;
- b) **A (re)textualização** – os critérios de textualidade mobilizado bem como as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção; como a topicalização.
- c) **A inferência** – o tipo de operação inferencial realizado;

A análise será ordenada pela especificidade das produções, observando as categorias apresentadas. Faremos inicialmente a análise dos resumos esquemáticos e após a análise dos cartuns. Inicialmente, analisaremos brevemente seis resumos esquemáticos, com as categorias definidas. Após, faremos uma apreciação geral do universo produzido, observando o sucesso/insucesso das produções como um todo, numa análise quali-quantitativa, para justificar a proposição de um modelo. Da mesma forma, procederemos com as produções de cartuns: análise inicial de seis cartuns e após apreciação geral das produções. Por fim, faremos a proposição de um modelo de tradução intersemiótica para gêneros multimodais.

Resta explicitar que vinculados à pesquisa-ação e reconhecendo o papel crucial dos alunos como participantes diretos, chamaremos os alunos, respectivamente, de participante A, participante B, participante C, participante D, participante E e participante F. Uma outra decisão tomada na análise foi quanto ao tratamento dos textos mobilizados nas análises. Marcuschi (2001) trata os textos envolvidos na atividade de retextualização como texto-base e texto-fim. Em nossa pesquisa, consideraremos **gênero-base**, **gênero-meio** e **gênero-fim**, pois além de trabalharmos a textualidade na perspectiva dos gêneros, as próprias características dos gêneros são objeto de nossa análise, como já explicitado em nota.

### 6.1.1 Análise dos resumos esquemáticos

Inicialmente, observaremos como gênero-meio da tradução intersemiótica do poema em cartum, **o resumo esquemático**. Como flagrante do processo cognitivo da tradução intersemiótica, a própria tradução em processo; e, ao mesmo tempo, esquematizando a topicalidade do gênero-base, a capacidade de escrita de um novo gênero auto-suficiente do ponto de vista informativo.

Desse modo, podemos olhar para a compreensão do gênero-base e a recuperação da sequência tipológica, visto, conforme Barros (2014), que esse gênero textual esquematizada em tópicos as ideias centrais do gênero-base (com fidelidade). E, na topicalidade, conforme Dikson (2018, p. 515), “enquanto possibilidade

operacionalizável de unidade de análise nos processos cognitivos **linguísticos-textuais-discursivos**”, *campo-chave* no processo de retextualização:

[...] toda a delimitação da estrutura tópica do gênero-base vai abrir necessariamente um leque de interpretações acerca do gênero-fim, no sentido de analisar se este apresenta ou não os movimentos de topicalidade, com suas subdivisões; ou seja, trata-se de pensar se o sentido do texto final produzido vai ser ou não garantido a partir dos tópicos que compõem o texto inicial (DIKSON, 2018, p. 521).

Como também, de maneira sucinta, observaremos a produção de um novo gênero (o resumo esquemático) e de uma nova tipologia (a expositiva). Em termos de reconhecimento do resumo esquemático, então, levaremos em consideração o que afirma Barros (2014, p.03) – é um gênero indicativo e expositivo, com as ideias hierarquizadas e encadeadas de outro texto, com a função de expor uma visão geral, que pode ser total ou parcial; podendo sofrer variações em relação à forma de apresentação e em relação ao produtor de texto.

Dos 106 resumos esquemáticos produzidos, apresentamos aqui seis *produções iniciais* (seis resumos esquemáticos) de seis alunos/participantes das quatro turmas de 9º ano, que revelam suas primeiras representações dessa atividade. Adiante, observaremos as respectivas conversões desses resumos esquemáticos em produções iniciais de cartum.

A organização do resumo esquemático dos alunos/participantes apresenta a estrutura narrativa do poema, contemplando os elementos: foco narrativo (pessoa), enredo, personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante), espaço e tempo (cronológico e psicológico); e os momentos: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

A seguir, temos essa estrutura esquematizada pelo participante A:

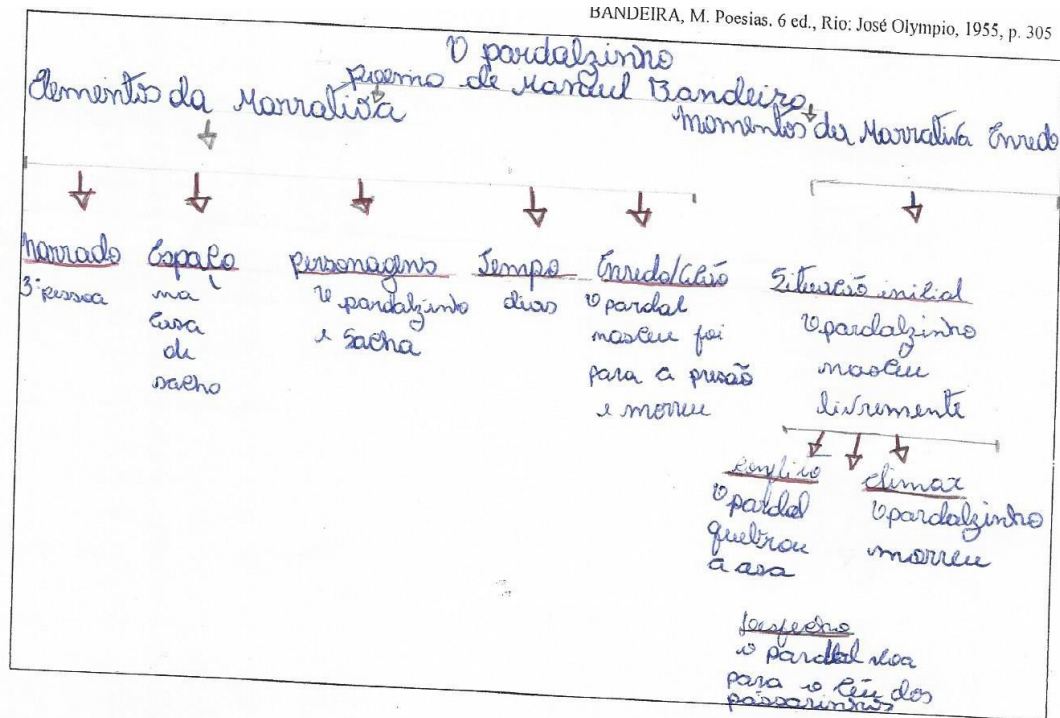


Figura 09 – Resumo esquemático do participante A  
Fonte: atividade em sala de aula

Observamos, sobre a estrutura narrativa do poema esquematizada, fidelidade ao texto original (característica do novo gênero produzido) nas seguintes inferências: foco narrativo – 3ª pessoa; espaço – casa de Sacha; tempo – dias; enredo – o pardalzinho nasceu, foi para prisão e morreu; situação inicial – nasceu livre; conflito – quebrou a asa; clímax – morreu; e desfecho – voou para o céu dos passarinhos. O esquema contém as ideias do autor, sem modificação ou acréscimo. Pode-se dizer que, para organização desse esquema, como gênero intermediário da tradução intersemiótica do poema em cartum, com objetivo de apresentar sua compreensão do gênero-base e a recuperação do tipo textual, o *participante A* realiza inferências de base textual e contextual. As inferências tanto alcançam a interpretação de conteúdo como as estruturas de (re)construção.

Nesse primeiro processo de retextualização, o *participante A* mostra capacidade de processar e operar mudanças estruturais no texto, nas condições em que se manifesta sua textualidade e configura-se a multimodalidade do novo gênero. Apresentando sua capacidade de esquematizar a topicalidade do gênero-base, preparando e processando a tradução, o participante alcança inferências na organização do novo gênero numa (con)figuração em que se articulam elementos visuais e verbais – encadeia as ideias ligando títulos, palavras (mostrando

predominância de tópicos) por linhas e setas – numa estrutura lógica e compreensível, dando funcionalidade a esse novo gênero (resumo esquemático) e a essa nova tipologia (expositiva).

Construções que apresentam coesão<sup>15</sup>, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, enfim, variados aspectos linguísticos, textuais e discursivos envolvidos no processo de (re)textualização, que conforme vimos em Marcushi (2011, p.69), se fundem estratégias de adequações através da eliminação, completude e regularização; de acréscimo, substituição e reordenação; e em operações cognitivas, como inferência. Em tais operações, identifica-se, de acordo com o autor (2008, p. 255) operações inferenciais como do tipo sintetização e reconstrução.<sup>16</sup>

Tal construção também pode ser observada no esquema do participante B:

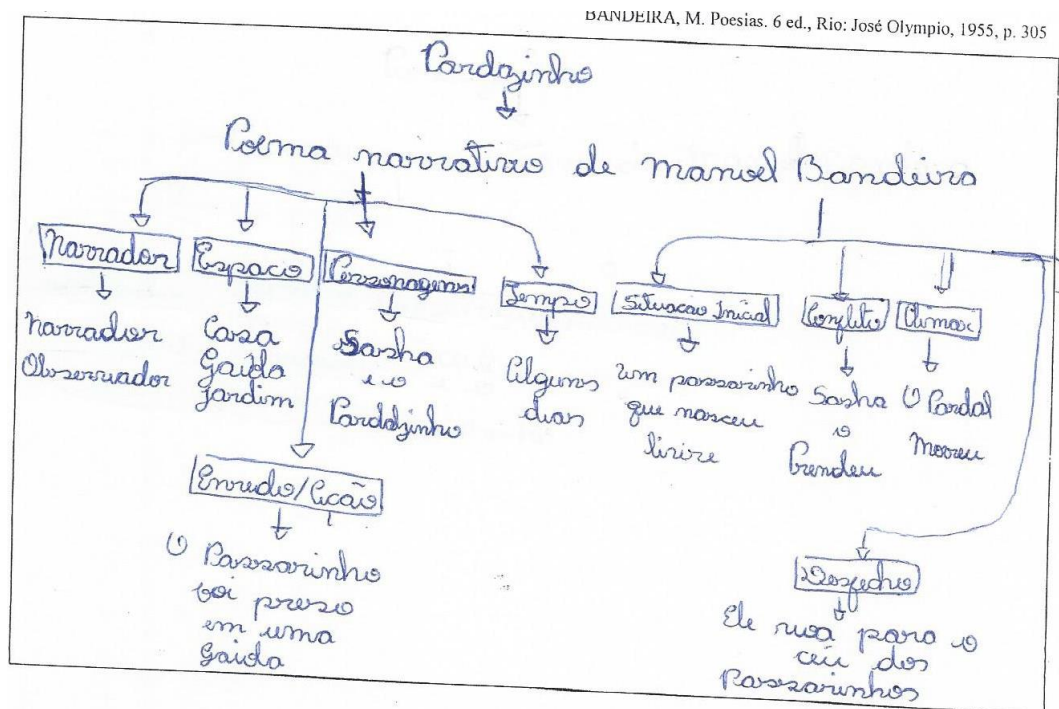


Figura 10 – Resumo esquemático do participante B  
Fonte: atividade em sala de aula

<sup>15</sup> Consideramos a coesão envolvendo também os elementos visuais característicos do novo gênero, como em Barros (2004).

<sup>16</sup> Atestamos os critérios de textualidade por nos situarmos na posição de leitor-analista e não por considerarmos que o texto materializado é autosuficiente, desprezando os elementos extralinguísticos e textuais. Nas condições de escrita dadas e sendo parte da experiência e responsável pela análise, julgamos a materialização desses critérios nos textos.

Assim como no texto anterior, a ação de linguagem acontece dentro da textualidade e configurando-se na estrutura multimodal do novo gênero. Na (re)textualização do resumo esquemático do participante B, como do participante A, e dos participantes que serão exibidos a seguir, a informatividade, fator essencial à construção desse gênero, decorre, sobretudo, de seu conteúdo e do objetivo da proposta de produção. Nota-se um bom grau de informatividade com a recuperação da sequência tipológica do gênero-base. Assim, no que diz respeito à inserção, quanto à intencionalidade, o expor é desenvolvido com adequação contextual. Elementos visuais se articulam nos textos de maneiras muito próximas – esquemas de retângulos ligados por linhas, setas e ideias – codificando os traços característicos e as estruturas, bem como os propósitos, em que se evidencia a nova tipologia (expositiva) e o novo gênero (de forma multimodal), diferenciando-se ou distinguindo-se diante de experiências/saberes pessoais. As ligações e encadeamentos entre os elementos verbais e não verbais promovem a continuidade do texto (com laços de coesão). Assim, concerne-se um encadeamento de sentido (coerência), conferindo interpretabilidade e, portanto, aceitabilidade.

Como pode ser observado nos resumos abaixo dos participantes C, B e D:

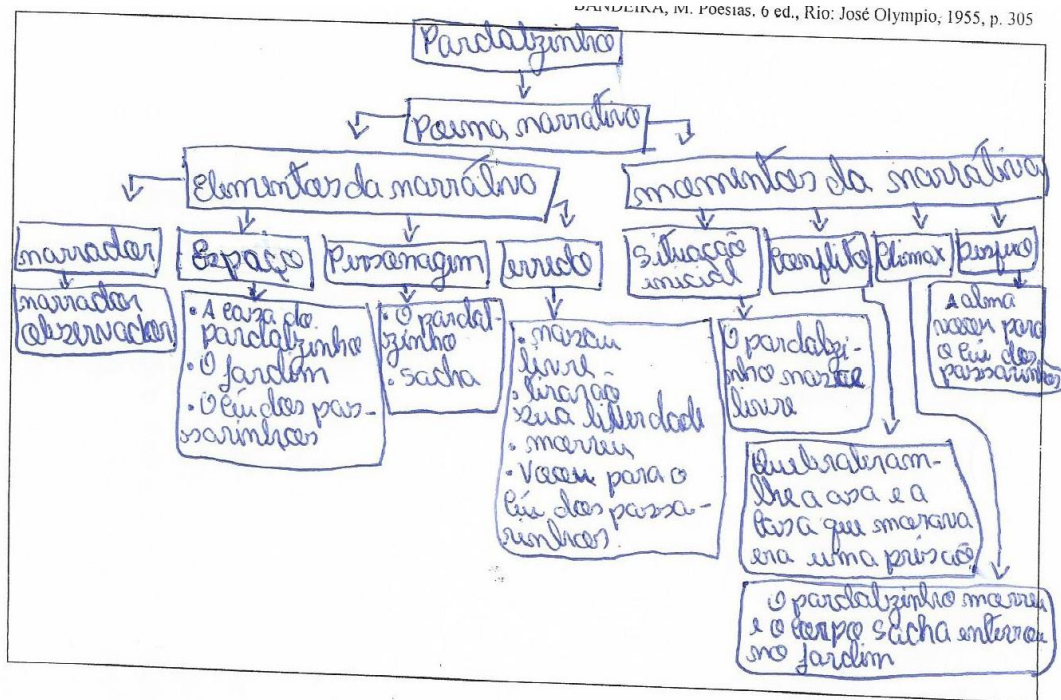


Figura 11 – Resumo esquemático do participante C  
Fonte: atividade em sala de aula



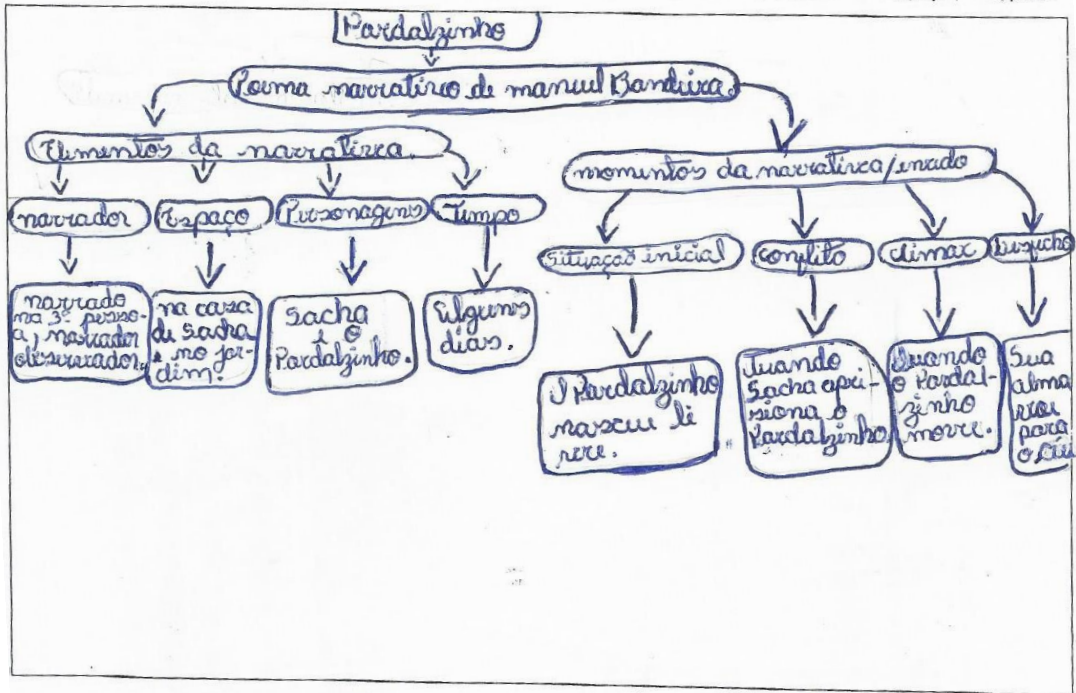


Figura 12 – Resumo esquemático do participante D  
 Fonte: atividade em sala de aula

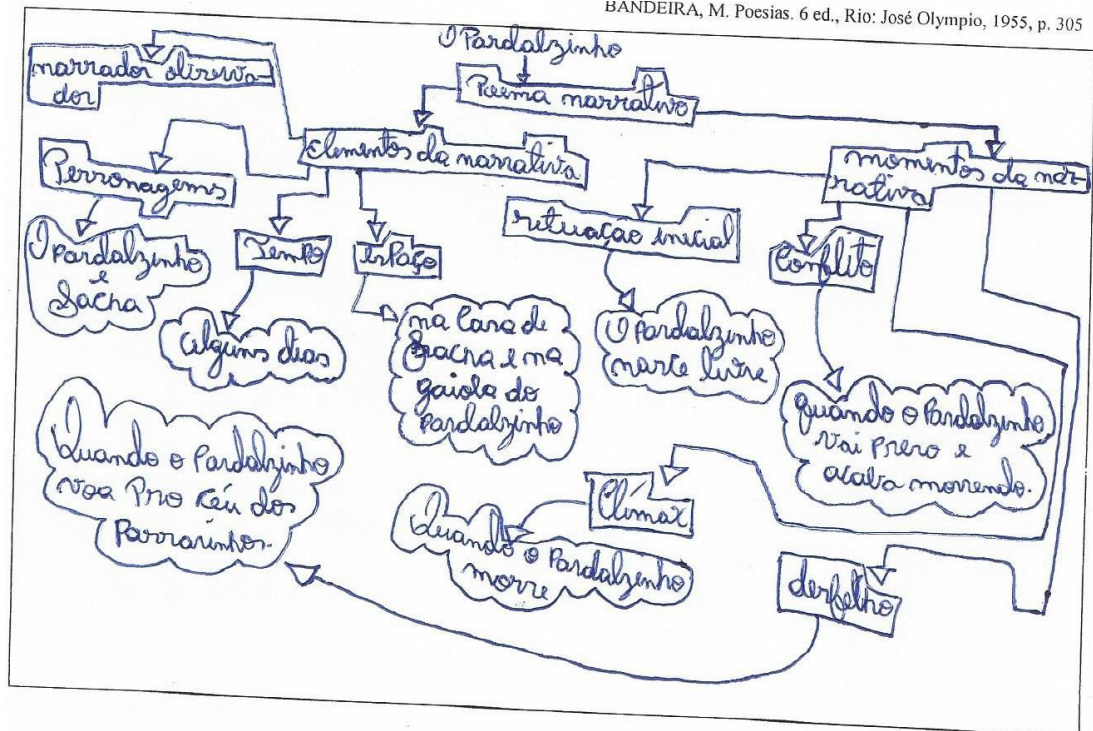


Figura 13 – Resumo esquemático do participante E  
 Fonte: atividade em sala de aula

Na formação do novo gênero, os esquemas de composição do texto, conforme seu tipo e gênero carregam uma pretensão explicativa. A elaboração do resumo esquemático, a hierarquia das palavras e frases, num movimento de topicalidade, com subdivisões, apresentam a compreensão das ideias centrais do texto. Sua estrutura composicional e conteúdo temático – esquema de tópicos, retângulos, balões ou nuvens ligados por linhas, setas e ideias – têm em vista as especificidades, bem como as características relacionadas à funcionalidade do gênero produzido.

Na configuração e constituição de sentidos do resumo esquemático, podemos afirmar em consonância com Dionísio (2005, p.166), que a multimodalidade é um traço constitutivo do gênero, e que a combinação de diferentes recursos em estrutura visual torna alguns textos mais informativos do que outros. Os resumos que estabelecem dois blocos – elementos da narrativa e momentos da narrativa – e se mantêm fieis, sem mistura de categoria, podem ser visto num contínuo informativo visual, como mais visualmente informativo, que o que pendura tudo sem separar esses dois critérios.

No que se refere ao propósito, quanto a externar uma esquematização da compreensão da estrutura narrativa do poema, as seis produções desse corpus apresentam: como situação inicial – a liberdade do pardalzinho; como conflito – a prisão e a asa que lhe quebraram (o aluno C diz que o conflito ocorre entre a asa que quebraram do pardalzinho e a sua morada em uma prisão; o aluno D, quando Sacha aprisiona o pardalzinho; e o aluno E, entre a sua prisão e a sua morte); como clímax – sua morte; e como desfecho – o voo para o céu dos passarinhos. Observa-se a compreensão dos aspectos principais que carrega o texto-base.

Conforme vimos em Marcuschi (2001) e em Dikson (2018), antes de dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi dito por alguém, é necessário compreender o texto-base dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais, “para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do gênero textual que será reproduzido, retextualizado” (DIKSON, 2018, p. 511).

Assim, nas atividades de compreensão, em que se fundem operações cognitivas, como a inferência, observa-se a condensação de informações sem que ocorra eliminação de elementos essenciais (sintetização), reordenando ou reformulando elementos textuais com quadros totalmente novos (reconstrução). Nota-se que o gênero-base, assim como o movimento de (re)textualização para um novo gênero, foram entendidos e desenvolvidos.

Essa capacidade de processar e operar mudanças estruturais no texto, nas condições em que se manifesta sua textualidade e configura-se a multimodalidade do novo gênero, também é vista na capacidade transformativa mobilizada no resumo esquemático do participante F. Observamos a reelaboração dos elementos e da sequência narrativa, encadeadas e subordinadas em esquemas de tópicos dentro retângulos ligados por setas. Ligações e encadeamentos entre os elementos verbais e não verbais que promovem os laços de coesão na formação do novo gênero. Análise semelhante à dos anteriores poderíamos fazer deste texto, pois contempla adequadamente o gênero, as exigências de textualização, bem como os critérios de textualidade. Contudo, na interpretação de conteúdo, podemos observar inferência do tipo falseamento:

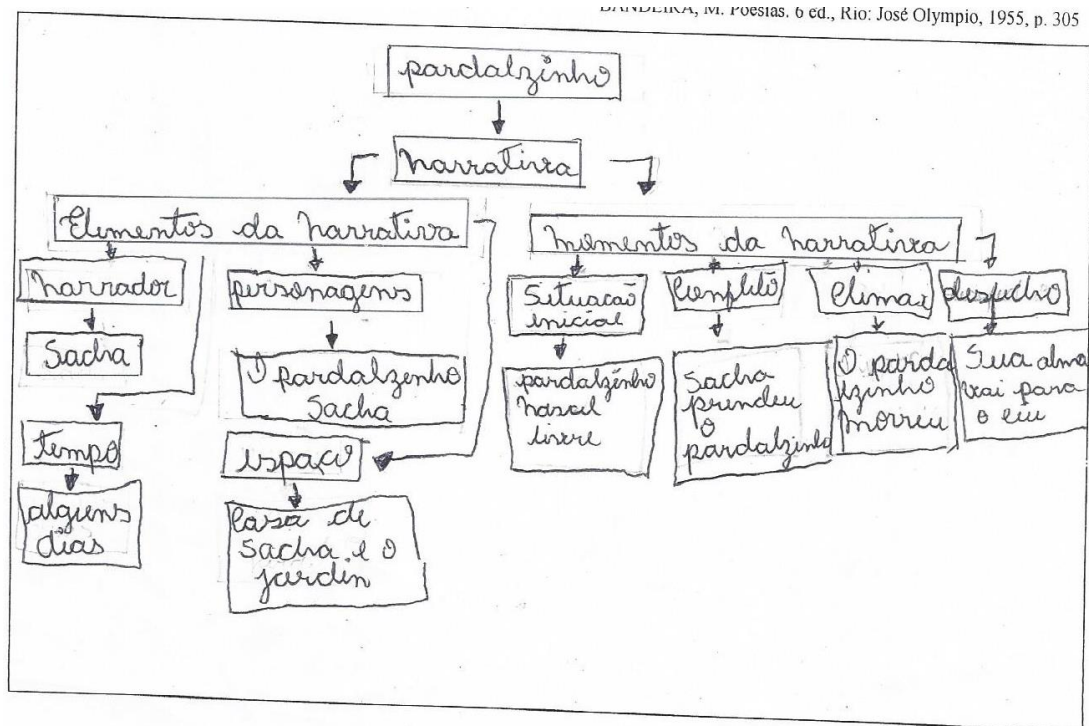


Figura 14 – Resumo esquemático do participante F  
Fonte: atividade em sala de aula

Na esquematização da narrativa do poema, o participante F infere como narrador a personagem Sacha. Evidenciando-se assim um elemento que não condiz com as informações do gênero-base. Isso ocorre também em outros dados do universo ou corpus ampliado de produções de resumos esquemáticos.

Nas seis produções, observamos que os participantes alcançam a contento operações inferenciais na interpretação de conteúdo e nas estruturas de

(re)construção e nas formações genéricas na tradução intersemiótica. Na compreensão do gênero-base – é apresentada no esquema a sequência narrativa do poema (nasceu livre; quebrou a asa / foi preso; morreu; e voou para o céu dos passarinhos), essa topicalidade espera-se ser mantida no gênero-fim. No que confere a textualidade – a recuperação da sequência tipológica demarca a intertextualidade e corrobora com o grau de informatividade; ligações e encadeamentos entre os elementos verbais e não verbais promovem os laços de coesão e apresentam encadeamento de sentido que se dá a coerência, corroborando também com a informatividade; a adequação contextual constituída com a inserção da tipologia expositiva manifesta a intencionalidade; e assim, confere-se interpretabilidade e, portanto, aceitabilidade. Dessa forma, na formação do novo gênero observamos a fidelidade ao gênero-base na exposição de sua sequência tipológica; a reelaboração dos elementos e da sequência narrativa é encadeada e subordinada em esquemas de tópicos, em retângulo-balões-nuvens ou não, ligados por linhas, setas ou flechas, com função informativa, tendo em vista as especificidades, bem como as características relacionadas à funcionalidade do gênero produzido.

### 6.1.2 Apreciação geral dos resumos esquemáticos

Feita uma apreciação breve da amostra selecionada para observar o funcionamento das categorias teóricas mobilizadas, apresentaremos a seguir um quadro síntese com a visibilização do olhar das categorias teóricas mobilizadas sobre o corpus ampliado. Na tabela a seguir, é possível observar a quantidade de resumos esquemáticos produzidos e entender quantos foram considerados satisfatórios nas quatro turmas, considerando-se produções iniciais, e de que forma ou porque foram considerados satisfatórios, num olhar quali-quantitativo.

QUADRO 8 – SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS RESUMOS ESQUEMÁTICOS			
CATEGORIAS DE ANÁLISE	TÓPICOS	RESULTADOS QUALIQUANTITATIVOS	
(RE)TEXTUALIZAÇÃO	Configuração linguística/semiótica	Apresenta recursos de coesão entre diferentes segmentos.	100
		Concerne a coerência na relação-ligação dos tópicos intertextuais e discursivos.	97

	<b>Situação comunicativa</b>	Confere a <i>aceitabilidade</i> em configuração interpretável e significativa.	100
		Apresenta grau de <i>informatividade</i> adequado ao seu contexto de funcionamento.	100
		Apresenta adequação ao evento textual e a situação em que ele ocorre ( <i>situcionalidade</i> ).	100
		Concerne a <i>intertextualidade</i> na constituição do novo texto.	105
		Confere a manifestação da <i>intencionalidade</i> .	105 <sup>17</sup>
<b>TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL</b>	<b>Sintetização</b>	Condensa informações sem que ocorra eliminação de elementos essenciais (recupera o tipo textual do texto-base).	105
	<b>Reconstrução</b>	Reordena ou reformula elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos	106
	<b>Falseamento</b>	Afirma uma proposição que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.	09
<b>FORMAÇÃO DO GÊNERO</b>	<b>Esquema de composição do tipo e do gênero</b>	Apresenta ideias hierarquizadas e encadeadas.	100
		Apresenta a nova tipologia expositiva.	106
		Apresenta esquema de tópicos ou ideias, em retângulo-balões-nuvens ou não, ligados por linhas, setas ou flechas, com função informativa.	106
		Apresenta fidelidade ao texto original.	105
<b>TOTAL PRODUZIDO</b>			<b>106</b>
<b>TOTAL SATISFATÓRIO</b>			<b>97</b>

<sup>17</sup> Esse é nosso olhar de analista, fundamentado na teoria mobilizada, mas outro analista poderia propor quantificações diferenciadas, segundo seu olhar e critérios mobilizados.

Fonte: Elaboração própria

Dos 106 esquemas produzidos considera-se 97 satisfatórios<sup>18</sup>, os quais a ação de linguagem acontece dentro da textualidade e configura-se na estrutura multimodal do novo gênero. Pela textualidade: 105 estabelecem relações de intertextualidade na constituição do novo texto; 100 apresentam grau de informatividade adequado ao seu contexto de funcionamento, decorrente, sobretudo, de seu conteúdo e do objetivo da proposta de produção; 105 manifestam a intencionalidade com inserção da tipologia expositiva, desenvolvida com adequação contextual; 100 apresentam ligações e encadeamentos entre os elementos verbais e não verbais promovendo a continuidade do texto (laços de coesão); 97 apresentam encadeamento de sentido (coerência); 100 confere-se interpretabilidade e, portanto, aceitabilidade. Pelo novo gênero: 100 apresentam as ideias hierarquizadas e encadeadas da narrativa Pardalzinho, em tipologia expositiva; 106 fazem uso adequado de esquema de tópicos ou ideias, em retângulo-balões-nuvens ou não, ligados por linhas, setas ou flechas, com função informativa, tendo em vista as especificidades, bem como as características relacionadas à funcionalidade do gênero produzido.

Na materialização dos esquemas cognitivos tópicos das ideias centrais do gênero-base, do processo de tradução, percebemos o outro gênero, o resumo esquemático. A capacidade transformativa mobilizada no caso de resumo esquemático dá origem a um tipo de texto básico, constituindo-se como textos indicativos e informativos, portanto, de tipologia expositiva. Observamos, conforme Barros (2014) que os resumos esquemáticos baseiam-se fundamentalmente na **compreensão do texto-base**.

Na produção de inferências, notamos que na interpretação de conteúdo, apenas 09 dos 106 afirmam uma proposição que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida. Observando o corpus ampliado, podemos ver não apenas nos requisitos observados em cada categoria, mas também nos achados quantitativos que a experiência mostrou-se produtiva e expressiva em termos de

---

<sup>18</sup> Sendo uma produção inicial, que passou por refações não incluídas neste trabalho, consideramos satisfatórios os resumos esquemáticos que apresentaram, em uma estrutura lógica e compreensível, a reelaboração dos elementos e da sequência narrativa; encadeada e subordinada em esquemas de tópicos ou ideias, em retângulo-balões-nuvens ou não, ligados por linhas, setas ou flechas, com função informativa, tendo em vista as especificidades, bem como as características relacionadas à funcionalidade do gênero produzido. Assim, aqueles que apresentaram uma proposição que não poderia ser alcançada na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção e nas formações genéricas na tradução intersemiótica, consideramos insatisfatórios.

possibilidades. Destacando que se trata de uma produção inicial, sem considerar na pesquisa reescritas destes textos, conforme nossos objetivos, essa primeira nos permite pode já nos fazer apostar nas possibilidades da metodologia aplicada.

Observando os resultados antes discutidos, é possível observar, quanto à (re)textualização do poema em resumo esquemático na tradução intersemiótica:

→ A recuperação da sequência tipológica demarcando a intertextualidade e corroborando com o grau de informatividade do resumo esquemático;

→ Ligações e encadeamentos com elementos verbais e não verbais promovendo laços de coesão; e o encadeamento de sentido que se dá a coerência, corroborando também com a informatividade;

→ Adequação contextual constituída com a inserção da tipologia expositiva manifestando a intencionalidade; e assim, conferindo-se interpretabilidade e, portanto, aceitabilidade.

Na compreensão do gênero-base, operações inferenciais bem sucedidas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção e nas formações genéricas – é apresentada em esquema a sequência narrativa do poema (nasceu livre; quebrou a asa / foi preso; morreu; e voou para o céu dos passarinhos).

Sobre a formação do gênero observa-se fidelidade ao gênero-base na exposição de sua sequência tipológica, em uma reelaboração dos elementos e da sequência narrativa encadeada e subordinada em esquemas de tópicos, em retângulo-balões-nuvens ou não, ligados por linhas, setas ou flechas, com função informativa, tendo em vista as especificidades, bem como as características relacionadas à funcionalidade do gênero produzido.

Embora a análise deste gênero o configure como um gênero- fim na primeira retextualização, seu papel fundamental é, após capturar e explicitar os processos envolvidos na retextualização, servir como gênero-meio no processo geral de tradução intersemiótica aqui buscado.

Observemos se o mesmo se dá com o cartum.

### **6.1.3 Análise dos cartuns**

Para análise deste corpus, em termos de reconhecimento do gênero produzido pelos alunos/participantes, levamos em consideração as palavras de Leal (2004) –

uma construção do mundo discursivo, condicionada pelo contexto sociocultural, pertencente ao mundo do expor ou narrativo, em que, identifica-se “um gênero em tríade, no qual três elementos são essenciais: a imagem, o humor e temas sociais e políticos” (LEAL, 2011, p. 220); sendo o desenho determinante para o reconhecimento do gênero. Consideramos também, quanto ao reconhecimento do cartum, o que diz Ramos (2009, p. 24), nesse gênero, mesmo quando mostrado apenas em um quadro, o desenho sintetiza uma sequência entre um antes e um depois, o mínimo de uma estrutura narrativa; e o tratamento do humor advém de uma temática atrelada a uma situação corriqueira, que o distingue da charge. Observamos, ainda, que a formação genérica, conforme Kress (1989), é *socialmente motivada, diferenciando-se ou distinguindo-se* diante de *experiências pessoais*. Na qual, pode-se perceber a *hibridização* como fenômeno inerente.

Apresentamos, assim, seis *produções iniciais* de cartuns, das respectivas conversões dos resumos esquemáticos dos participantes A, B, C, D, E e F, que revelam as primeiras representações dessa atividade.






Figura 15 – Cartum do participante A  
Fonte: atividade em sala de aula



No que concerne à formação do gênero, o cartum é mobilizado em possíveis quatro quadros temático-narrativos, embora sem linhas demarcatórias explícitas, nos quais, os elementos visuais sinalizam a linguagem multimodal e sobressaem como característica principal. A imagem é relacionada à estrutura formal do gênero. Sobre a finalidade do cartum em fazer uma crítica social, é possível percebê-la na (re)construção da narrativa em função da argumentação – a ação de Sacha poda e acaba com a liberdade do pássaro. Assim, a ironia pode ocorrer com a percepção (pela da imagem) da sátira aos contraditórios sentimentos de Sacha diante de sua ação sobre a vida do passarinho – na cena 2 a personagem aparece sorrindo, na cena 3 espantada, e na cena 4 triste.

Nessa (re)construção da sequência narrativa entre o nascimento, a prisão, a morte e a libertação do passarinho são vistas as seguintes convenções dos elementos verbais em elementos visuais.

QUADRO 09 – CONVENÇÕES DA FIGURA 15	
<p>O pardalzinho <b>nasceu Livre</b> = passarinho voando no céu.</p>	
<p>A casa era uma <b>prisão</b> = passarinho preso em uma gaiola.</p>	
<p>O pardalzinho <b>morreu</b> = passarinho morto em uma gaiola.</p>	
<p>O corpo Sacha <b>enterrou</b> = Sacha rezando o terço na cova. A alma, essa <b>voou</b> para o céu dos passarinhos = inferido a partir do símbolo cristão</p>	

Fonte: Elaboração própria

Os novos elementos semióticos/discursivos exercem função semelhante/equivalente das palavras antagônicas que constroem a temática do texto base (nasceu e morreu, livre e prisão, enterrou e voou). Esse antagonismo, dado no tratamento temático, também pode ser visto na mobilização dos elementos semióticos/discursivos para representação e constituição do novo gênero – na sequência de estrutura quadro-a-quadro, a segmentação revela de um lado as cenas nascimento x morte, do outro, prisão x libertação.

Explorando os elementos semióticos/discursivos, nota-se o uso de diferentes figurinos para personagem Sacha como indicadores do tempo e do estado de luto da personagem no último quadrinho, reforçado pela cor preta, reconstruindo representações do mundo, no qual esses sentidos e sentimentos estão inseridos. As cores podem revelar os sentidos das emoções vividas pela personagem Sacha, como também o estado de vida e de morte do pássaro, e demonstrar a mudança do ambiente diante do que acontece. No que diz respeito à inserção, a produção mobiliza elementos semióticos/discursivos para falar dos possíveis estados de sentir a morte. Nessa composição, os elementos semióticos são tomados pelo domínio da ideologia, o terço e a cruz revelam o discurso de um enterro católico; o sol surge no nascer livre do pássaro e na sua morte libertadora; e a ausência de alguns elementos na última cena poderia revelar o vazio desse momento.

Conferindo tal interpretabilidade, pela (re)textualização feita, percebe-se que a ideia e as posições assumidas com base em referências ao texto O Pardalzinho estabelecem relações com a narrativa, numa relação de intertextualidade. O que assume um grau de informatividade adequado à sua circunstância de produção. A escolha das formas/recursos semióticos/discursivos e suas conexões para se dizer algo em função da nova tipologia, que servem como pistas para o reconhecimento da argumentação, e que, portanto, atingem o propósito comunicativo do novo gênero, demarcam a coesão, como a coerência à situação em que ele é produzido.

Assim, nota-se entre as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção, que o aluno realiza inferências do tipo *reconstrução* – reformula elementos textuais com quadros totalmente novos; *associação* – apresenta informação obtida através de associações de ideias; e *acréscimo* – introduz elementos que não estão implícitos.

A seguir, vejamos a análise do cartum do participante B:

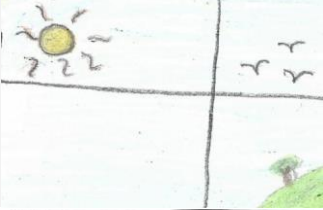
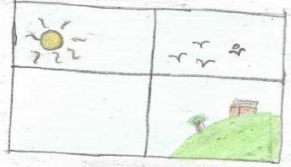
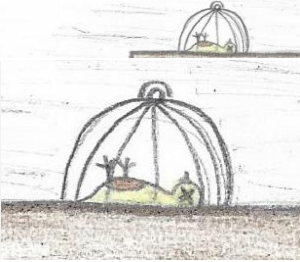



Figura 16 – Cartum do participante B  
Fonte: atividade em sala de aula

Mobilizando um único quadro, com três cenários demarcados e três planos de conteúdo – vida, morte e reflexão sobre, o cartum apresenta referências do gênero-base e do mundo ordinário do produtor, nas quais se chega à construção das ideias satirizadas, e se opera na compreensão do funcionamento do novo gênero textual. Tem-se, assim, conforme Bakhtin (2006), de um diálogo que retrata questões de ordem social e individual na dimensão enunciativa-discursiva, no qual se tem autoria individual e coletiva.

O tratamento da ironia como elemento da composição textual é visto na expressão da personagem surpresa diante do pássaro morto na gaiola e de seu pensamento sobre o ocorrido. Que, por sua vez, nos convida a refletir, por meio da articulação desses elementos discursivos, sobre a ação do homem na vida do pássaro. Nessa mobilização, a liberdade alcançada com sua morte é representada com a gaveta da mesa aberta, de onde sai a palavra livre e com o pássaro voando no céu com auréola na cabeça, visto através da janela.

Na (re)construção da unidade temática do participante B são vistas as seguintes convenções:

QUADRO 10 – CONVENÇÕES DA FIGURA 16	
<p>O pardalzinho <b>nasceu Livre</b> = passarinho voando no céu.</p>	
<p>A casa era uma <b>prisão</b> = passarinho preso em uma gaiola e a visão da liberdade através da janela.</p>	
<p>O pardalzinho <b>morreu</b> = passarinho morto em uma gaiola.</p>	
<p>O corpo Sacha <b>enterrou</b> no jardim = Visão do jardim.</p> <p>A alma, essa <b>voou</b> para o céu dos passarinhos = Passarinho voando no céu com a auréola na cabeça.</p>	

Fonte: Elaboração própria

Nota-se o plano de progressão do tema. Vários recursos de coesão articulam-se promovendo o reconhecimento da sequência dos fatos, das informações, das ideias e dos argumentos, em que se apresentam as condições de sua coerência. Em tal estratégia alcançamos o cerne da compreensão discursiva, reconhecendo assim seu propósito comunicativo, e sua relevância informativa.

O participante B mobiliza representações visuais, como balão de pensamento, janela, auréola, posição do pássaro, olho em formato de cruz, gaveta aberta, apresentando um nível muito bom de manifestação visual informativa, numa combinação em estrutura visual argumentativa, em função do gênero e de sua tipologia, em que se constitui a multimodalidade. Signo e ideologia, conforme Bakhtin (2006, p.35), se encontram numa estrutura semiótica de representação, seja na palavra, na imagem, na cor, que, em consonância com Dionísio (2005, p. 162),

revelam as relações do sujeito com a sociedade e com o que a sociedade representa. E, portanto, conforme Kress (1989, p. 20 apud BALOCCO, 2005, p. 68), figura-se o texto “duplamente determinado: pelos significados sociais dos discursos que nele figuram e pelas formas, significados e restrições de determinado gênero”. Assim, como já dizia Bakhtin (2003, p.280), conteúdo temático, estilo e construção composicional, fundem-se no todo do enunciado, marcando sua especificidade de uma esfera de comunicação.

Sabendo das operações e processos cognitivos de compreensão do gênero-base (das inferências realizadas) externadas no esquema, ao produzir o cartum, a interpretação se dá, especialmente, no trato com a textualidade e na formação do novo gênero. O que demonstra, de acordo com Dikson (2018, p. 513), o bom funcionamento do processo endolíngue do participante, ou seja, sua capacidade de compreensão da forma de tradução de texto dentro da própria língua; e sua bagagem enciclopédico-cultural, ou seja, o conhecimento acerca dos gêneros para fins de compreensão escrita-escrita, num maior nível de complexidade. Observamos, assim, em consonância com Dell’Isola (2001, p. 195) que “cada leitor elabora inferências a seu modo”, fundamentadas no conhecimento assimilado no meio social, em que se integrou. Na produção de inferências, é usada a informação sócio-cultural, do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo, estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas.

Portanto, o participante B infere sobre as condições em que se manifesta a textualidade e as particularidades do novo tipo e do novo gênero. Nessas operações inferenciais do tipo reconstrução, o aluno realiza inferência de base textual (lógica, sintáticas e semânticas) e contextual (pragmáticas e cognitivas).

Essas operações inferenciais sobre as condições em que se manifesta a textualidade e as particularidades do novo tipo e do novo gênero também foram alcançadas pelos participantes C, D e E:



Figura 17 – Cartum do participante C  
 Fonte: atividade em sala de aula



Figura 18 – Cartum do participante D  
 Fonte: atividade em sala de aula



Figura 19 – Cartum do participante E  
Fonte: atividade em sala de aula

Nota-se que as três produções apresentam os elementos da ação comunicativa, imagem, ironia e tema numa configuração que considera variados aspectos e trações semióticos e os significados sociais do discurso. Nelas, a imagem está relacionada à estrutura formal do gênero sintetizando uma sequência entre um antes e um depois da estrutura narrativa, em função da argumentação, em um só quadro. A combinação revela a temática prisão x liberdade; a condição de ser do pássaro e a ação do homem sobre a sua liberdade. E, dessa forma, o tratamento da ironia se dá na sátira ao comportamento humano em cuidar dos pássaros aprisionando-os em gaiola. Portanto, considerando que o texto atinge sua finalidade, confere-se interpretabilidade e, portanto, coerência.

No cartum do participante C, no que diz respeito à eliminação de elementos da narrativa, vê-se que o aluno retira a personagem Sacha. Os corações e as palavras carinho, cuidado e proteção traduzem os cuidados que o homem intenciona ter com o pássaro na gaiola. Quanto as ações, não podemos observar o pássaro enterrado no jardim. A liberdade alcançada com sua morte é representada com o pássaro morto na gaiola e sua alma indo para o céu com representações de traços de luz, auréola na cabeça e a palavra “liberdade” escrita em seu corpo. Vê-se que as cores são mobilizadas em acordo com o discurso.

No cartum do participante D, a disposição dos elementos na reconstituição da narrativa em cena única apresenta de modo segmentado o caminho percorrido do pardalzinho. O desenho da asa quebrada pode ser entendido a partir do sujeito não expresso no verso “quebraram-lhe a asa”. Sacha sugere a gaiola ao pássaro como se oferecesse seus cuidados, e, por trás da personagem, a lápide com a cruz representam a morte. A expressão do pássaro pode ser entendida como uma indecisão de quem já conhece o final dessa história. O humor poderia residir nessa composição, podendo ser entendido pelo leitor a partir da intertextualidade e o reconhecimento do grau de informatividade do gênero cartum. É válido colocar que, nessa produção, o aluno relatou que não sabia se Sacha era homem ou mulher, pois acreditava que são os homens que prendem os passarinhos na gaiola, e como não tinha a certeza iria desenhar um ser que pudesse representar os dois. A predominância da cor verde pode representar o lugar de onde o pássaro veio (seu habitat natural) e o jardim onde foi enterrado, numa relação com a sua vida e com sua liberdade. O preto na cerca, na lápide, na árvore pode ter uma relação com sua morte.

No cartum do participante E, no processo narrativo dessa composição semiótica, uma série de gaiolas de tamanhos variados são colocadas uma dentro das outras aprisionando todos em suas gaiolas. A liberdade é experimentada apenas pela alma do pássaro. A ausência de cores poderia remeter ao clima dramático da história. A imagem é carregada de ideologia. Entre tudo que poderia ser dito através da mobilização desses elementos, percebe-se a experiência do pardalzinho que passou a viver em uma gaiola; e a experiência da ação de Sacha sobre a vida dele, que reservou a ironia de sua prisão para viver a mesma “tristeza” do pássaro.

Observa-se assim, na inter-relação dinâmica, conforme Bakhtin (2006, p.120), os dois fatores que imprimem o caráter do texto: seu projeto e sua execução. Segundo Marcuschi (2008, p. 93-94), uma co-produção construída numa orientação de multissistemas e num processo de interação obedecendo a critérios de textualização, pela sua configuração linguística e pela situação comunicativa, dentro de sua realidade. Portanto, nos debruçamos sobre o funcionamento da linguagem como forma de interação social materializada e regulada pela textualidade, configurada em gênero. Uma configuração aceitável, coerente e coesa, adequada ao evento textual e a situação em que ele ocorre.



Vejam os seguintes exemplos de convenções da sequência narrativa vistas no esquema na (re)construção da unidade temática no cartum, dos participantes C, D e E, a partir do que fora escrito e figurado pelos próprios participantes:

QUADRO 11 – CONVENÇÕES DAS FIGURAS 17, 18 E 19		
Aluno C	Aluno D	Aluno E
<b>Conflito</b>		
<p>Quando abriram a casa e a filha que morava era uma pomba</p> 	<p>Quando Sacha abriu a casa e a filha que morava era uma pomba</p> 	<p>Quando o Pardalzinho foi preso e acabou morrendo.</p> 
<b>Clímax</b>		
<p>O pardalzinho morreu e o corpo Sacha enterrou no jardim</p> 	<p>Quando o Pardalzinho morreu.</p> 	<p>Quando o Pardalzinho morreu</p> <p style="text-align: right;"><b>Clímax</b></p> 
<b>Desfecho</b>		
<p>A alma nasceu para o Pai dos passarinhos</p> 	<p>Sua alma vive para o Pai</p> 	<p>Quando o Pardalzinho morreu o Pai dos Passarinhos.</p> 



Fonte: Elaboração própria

Nas correlações do esquema para o cartum compreende-se: há uma síntese bem grande da sequência narrativa, não se reproduz a narração como nos outros três, foca-se no fundamental que é a consequência da perda de liberdade; aqui não se vê apenas a tipologia narrativa em todos, mas também a expositiva. O participante A e participante B mostram tipologia narrativa bem como o participante F, esses três estão entre o narrativo e o expositivo, caracterizando a heterogeneidade da sequência tipológica. Mas a narrativa se vê quando relacionados ao poema por meio da intertextualidade. No cartum a percebemos em função da argumentação. É reconhecível o gênero-base nele por conta do resumo usado como gênero-meio. Trata-se de uma real tradução intersemiótica, uma mudança de semiose, de sistema sócio, com alterações de tipo textual e reconfiguração de conteúdo e de percepção. Tratar apenas como retextualização é reduzir este processo, pois se trata de um trânsito entre semioses. Aprofundaremos a questão adiante.

Em que pese essas considerações sobre heterogeneidade dos tipos envolvidos, pondo o cartum em relação ao gênero-base, é possível, como analista, reconhecer a tipologia narrativa inicial.

- Pela situação inicial – que se infere na (re)construção a partir do conhecimento sobre a condição de liberdade do pássaro.

- Pelo conflito – a prisão do pássaro. Contudo, nota-se que no esquema do participante C o conflito ocorre entre a asa que quebraram do pardalzinho e a sua morada em uma prisão, no entanto, nos elementos mobilizados no cartum não se percebe a asa quebrada; já no esquema do participante D, o conflito ocorre quando Sacha aprisiona o pardalzinho, e em seu cartum observamos a prisão e o pardalzinho com a asa quebrada; o aluno E, apresenta o conflito entre a sua prisão e a sua morte nas duas produções.

- Pelo clímax – a morte do pássaro. Apesar do aluno C dizer no esquema que ele ocorre entre a morte e o enterro do corpo do pássaro no jardim, não se evidencia o enterro no cartum.

- Pelo desfecho – a alma do passarinho voando para o céu. No cartum do aluno D, ele só pode ser inferido a partir do símbolo cristão.

Ao observar a relação entre poema narrativo → resumo esquemático → cartum, notamos que as ideias centrais do gênero-base são mantidas, que foi assegurada a coerência temática, em que reconhecemos o ponto de vista do qual o tema é tratado no cartum. Como podemos ver também no possível cartum mobilizado em seis quadros, do participante F:



Figura 20 – Cartum do participante F  
Fonte: atividade em sala de aula

Como nos cartuns anteriores, tem-se nas relações de diálogo com diversas instâncias da enunciação formações sócio-discursivas-culturais do mundo visual da linguagem, que viabilizam o projeto de dizer e revelam diferenças autorais entre os sujeitos.<sup>19</sup> Criam-se novos recursos representacionais e novas subjetividades, em

<sup>19</sup> Não trataremos de autoria aqui, mas a questão está implicada em nosso trabalho e pretendemos desenvolvê-la em trabalhos futuros.

que os participantes constituem-se como sujeitos do próprio discurso. O que nos leva a entender, conforme Kress (1989), como as características de textos são socialmente motivadas, diferenciando-se ou distinguindo-se diante de experiências pessoais; e que os gêneros textuais não podem ser estudados isoladamente dos elementos não verbais.

Em geral, o texto em análise atende razoavelmente ao que se espera de um cartum (embora evoque a HQ muda, a tira...). A produção apresenta toda a ação narrativa do poema através de imagens em função argumentativa. É possível perceber a crítica social sobre a ação de Sacha na liberdade do pássaro. No entanto, a ironia decorrente da sátira aos contraditórios sentimentos de Sacha parece comprometida diante da expressão de riso dela no enterro do pássaro. O número de quadros em tal construção poderia configura-se também como uma tira. Contudo, talvez a ausência de marcas de fala das personagens não a constitua. Esses gêneros têm características próximas, a discussão sobre a distinção é complexa. A mobilização eficiente dos elementos semióticos discursivos diante da temática, do espaço de circulação, da intenção do produtor e da recepção do leitor apresentam caminhos para a realização desta. Consideramos aqui a produção inicial do participante como cartum, mas não podemos deixar de admitir que possa tratar-se de um hibridismo em sua formulação.

Dos seis cartuns mobilizados, podemos atestar as categorias analíticas mobilizadas a adaptadas ao novo gênero e à nova tipologia.

#### **6.1.4 Apreciação geral dos cartuns**

Faremos, como no caso dos esquemas, uma apreciação geral, qualiquantitativa, do corpus ampliado formado por cartuns. Por meio dela, lançaremos também um olhar sobre as categorias mobilizadas, considerando os achados qualitativos e quantificando-os como vistas a justificar a metodologia e realizar uma proposição final.

QUADRO 12 – SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS CARTUNS			
CATEGORIAS DE ANÁLISE	TÓPICOS	RESULTADOS QUALIQUANTITATIVOS	
(RE)TEXTUALIZAÇÃO	Configuração linguística/semiótica	Apresenta recursos de <i>coesão</i> entre diferentes segmentos.	75
		Concerne a <i>coerência</i> na relação-ligação dos tópicos intertextuais e discursivos.	75
	Situação comunicativa	Confere a <i>aceitabilidade</i> em configuração interpretável e significativa.	75
		Apresenta grau de <i>informatividade</i> adequado ao seu contexto de funcionamento.	75
		Apresenta adequação ao evento textual e a situação em que ele ocorre ( <i>situcionalidade</i> ).	75
		Concerne a <i>intertextualidade</i> na constituição do novo texto.	83
		Confere a manifestação da <i>intencionalidade</i> .	75
TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL	Reconstrução	Reordena ou reformula elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos	83
	Associação	Afirma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associações de ideias.	83
	Acréscimo	Introduz elementos que não estão implícitos, nem são de base textual, sendo possível levar até a contradições e falseamentos.	14
	Falseamento	Afirma uma proposição que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.	14
FORMAÇÃO DO GÊNERO	Esquema de composição do tipo e do gênero	Mobiliza o cartum em um quadro.	29
		Mobiliza o cartum em vários quadros.	77
		Mobiliza elementos semióticos/discursivos que exercem função semelhante/equivalente no tratamento temático.	83
		Produção de crítica/humor/ironia.	75
		Apresenta elementos de tipologia em favor da argumentação.	60
		Realiza hibridismo.	92
<b>TOTAL PRODUZIDO</b>			<b>106</b>

**TOTAL SATISFATÓRIO****75**

Fonte: Elaboração própria

Dos 106 cartuns produzidos considera-se 75 satisfatórios, nos quais, a imagem como característica principal dentro de uma temática social (a ação do homem sobre a vida do pássaro), constitui uma crítica e confere o sentido de humor.

Pela textualidade: 83 apresentam interconexões do tratamento temático demonstrando a propriedade discursiva da intertextualidade; 75 apresentam grau de informatividade expresso pela forma e pelo conteúdo, na combinação de diferentes recursos em estrutura visual expressando a narrativa do texto-base em um novo gênero e uma nova tipologia; 75 manifestam a intencionalidade desenvolvida com adequação contextual; 75 apresentam ligações e encadeamentos entre os elementos verbais e não verbais promovendo coesão; 75 concernem a coerência na relação-ligação dos tópicos intertextuais discursivos; 75 confere-se interpretabilidade e, portanto, aceitabilidade.

Sobre a configuração do gênero, os dados mostram que 83 dos participantes mobilizam elementos semióticos/discursivos que exercem função semelhante/equivalente no tratamento temático; 77 mobilizam em um único quadro e 29 em mais de um; 75 (re)constroem o mundo discursivo no mundo do expor; 75 dão o tratamento da ironia; e em 92 há recorrência da hibridização. O fato de haver falhas na configuração do novo gênero, havendo produções não satisfatórias, não desautoriza a proposta, primeiro por tratar-se de uma produção inicial, sem reescrita, segundo porque os gêneros em quadrinhos são próximos, tornando-se difícil a separação precisa, até para os especialistas, e ainda porque as conversões entre semioses são complexas mesmo.

Esse breve olhar nos dá uma dimensão dos processos que ocorrem no corpus ampliado, a partir da retextualização e das operações inferenciais levadas a efeito no gênero produzido. Essa experiência didática, fruto de desejo de superar questões de mau processamento inferencial, é uma reatualização de uma atividade desenvolvida em outras turmas no período de 2014. Retomada nessas turmas, agora sob novas luzes teóricas, como forma de desenvolver atividade inferencial, que continuou como interesse. Mas como o nosso interesse agora são as operações envolvidas na passagem de um gênero a outro, fizemos uma análise para a primeira produção, mas

enquanto projeto continua em sala de aula. Apresentamos um rápido olhar sobre uma curta amostra e sobre o corpus ampliado.

Sobre os mecanismos de (re)textualização, na relação da tradução com o gênero-base nota-se nessa boa parte dos cartuns produzidos (sendo produções iniciais):

→ seu universo de referência – através da abordagem do tema e da linguagem, em que se dá o tratamento da ironia e da sátira sobre o comportamento humano em cuidar dos pássaros, percebemos a (re)construção do mundo discursivo, no mundo do expor, na qual, identificam-se a configuração do novo gênero;

→ a comunhão com o gênero-base – as interconexões do tratamento temático demonstram a propriedade discursiva da intertextualidade;

→ a relevância informativa expressa pela forma e pelo conteúdo – se dá na combinação de diferentes recursos em estrutura visual expressando a narrativa do gênero-base em um novo gênero e uma nova tipologia;

→ os padrões regulares de organização em decorrência do tipo e do gênero – se enquadram na categoria do cartum;

→ a manifestação do propósito comunicativo da ação de linguagem – o tratamento da ironia e da sátira nos convida a refletir sobre a ação do homem na vida do pássaro;

→ sua unidade temática – o texto se desenvolve a partir do gênero-base, respeitando a sequência dos fatos que constitui a narrativa;

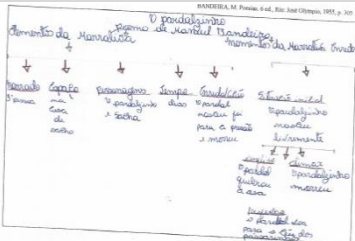

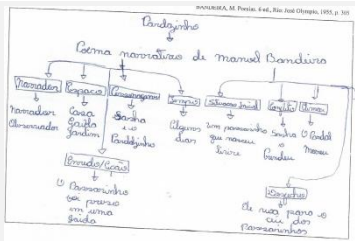
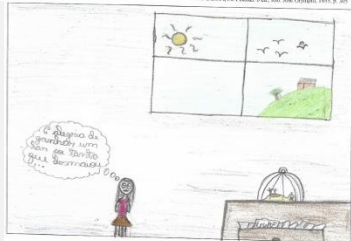
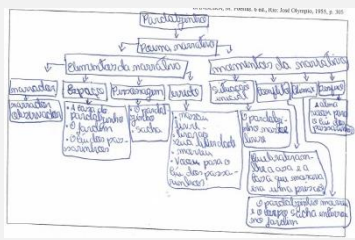

Sobre a configuração do gênero, os dados mostram que a maioria dos participantes convertem os elementos verbais da sequência narrativa entre o nascimento, a prisão, a morte e a libertação do passarinho em elementos visuais. Mobilizando elementos semióticos/discursivos que exercem função semelhante/equivalente no tratamento temático, demarcam a intertextualidade. Assim, em sua maioria, têm-se a imagem como característica principal dentro de uma temática social – a ação do homem sobre a vida do pássaro. Embora esses elementos construam efeitos de sentido do cartum, e possam até constituir uma crítica, na maioria não confere o sentido de humor que este gênero carrega.

Há muito ainda a se fazer com os dados. O que fora realizado até aqui nos permite, finalmente, discutir o processo de tradução intersemiótica como um todo.

## 6.2 O que dizer da tradução intersemiótica realizada?

A partir da metodologia aplicada e dos resultados já encontrados, podemos avaliar a proposta de tradução intersemiótica. Não vamos analisá-la no gênero resumo esquemático porque, embora ele configure-se multimodal, nessa análise ele é base para compreensão, figurando como gênero-meio<sup>20</sup>.

Vejamos abaixo o quadro das traduções realizadas juntando as duas produções. Analisados os processos, visualizemos os produtos.

QUADRO 13 – TRADUÇÕES INTERSEMIÓTICAS REALIZADAS		
GÊNERO-BASE	GÊNERO MEIO	GÊNERO-FIM
<p><b>Pardalzinho</b>                      O pardalzinho nasceu Livre.                      Quebraram-lhe a asa.                      Sacha lhe deu uma casa,                      Água, comida e carinhos.                      Foram cuidados em vão:                      A casa era uma prisão,                      O pardalzinho morreu.                      O corpo Sacha enterrou                      No jardim; a alma, essa voou                      Para o céu dos passarinhos!</p> <p>(BANDEIRA, 1955, p. 305)</p>	 <p>Resumo esquemático do participante A</p>	 <p>Cartum do participante A</p>
	 <p>Resumo esquemático do participante B</p>	 <p>Cartum do participante B</p>
	 <p>Resumo esquemático do participante C</p>	 <p>Cartum do participante C</p>

<sup>20</sup> Voltaremos a essa questão da multimediosidade do esquema em trabalhos futuros.



	
<p style="text-align: center;"><b>Resumo esquemático do participante D</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Cartum do participante D</b></p>
	
<p style="text-align: center;"><b>Resumo esquemático do participante E</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Cartum do participante E</b></p>
	
<p style="text-align: center;"><b>Resumo esquemático do participante F</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Cartum do participante F</b></p>

Fonte: Elaboração própria

Nossa análise da tradução será em foco no cartum, o gênero multimodal definido como produção final. Nas traduções dos participantes A, B, C, D, E e F, do poema para o cartum (mudança de semiose) envolve uma sistemática de construção de imagens a partir de signos visuais (mudanças de sistema sógnico) que denota o gênero-fim, marcado pela presença do gênero-base (tradução indicial), e contiguidade de referências através de metáforas e símbolos (tradução simbólica). Não observamos apenas ilustrações do poema via tradução intersemiótica (imagética). São vistas as convenções dos elementos verbais da sequência narrativa entre o nascimento, a prisão, a morte e a libertação do passarinho em elementos visuais que constituem o discurso, e, assim, uma nova tipologia (argumentativa) e um novo gênero (cartum). No movimento interacional de leitura e produção observa-se não só o gênero-base, mas as sensações, os sentimentos e as crenças dos participantes do evento na constituição do gênero-fim. Dessa forma, dentro de uma concepção interacional da linguagem, a tradução se dá atravessada pelos meios de produção

social do discurso. E o trabalho do sujeito com o texto com vistas à constituição da textualidade é entendido como um trabalho de autoria.

Na tradução do participante A, o desenho das cenas e das ações de Sacha, suas expressões, figurino, como dos símbolos revelam as ações da personagem e os seus sentimentos sobre o pardalzinho, e, portanto, a narrativa. A partir deles, nas contraditórias ações e nos contraditórios sentimentos de Sacha, é vista a reflexão sobre a ação do homem na vida do pássaro; e nessas conexões, atividades sociais, conhecimentos linguístico-semióticos e conhecimentos de mundo, e, portanto, a constituição do gênero como piada visual, o gênero-fim.

A tradução do participante B em cartum se dá de modo mais aprimorado – mobilizando um único quadro, com três cenários demarcados e três planos de conteúdo – vida, morte e reflexão sobre. Nessa mobilização, a manifestação do não verbal na representação de seres com expressões (surpresa de Sacha e morte e liberdade do pássaro) e objetos (gaiola, gaveta, janela, auréola), cores (marrom e cinza no enquadramento da morte, e amarelo, verde e azul no enquadramento da vida) e contorno que envolvem o balão (no plano de pensamento) constitui o sentido do cartum. Apresentando referências do gênero-base e do mundo ordinário do produtor num nível muito bom de manifestação visual informativa, numa combinação em estrutura visual argumentativa, em função do gênero e de sua tipologia, em que se constitui a multimodalidade.

Na tradução do participante C, a eliminação da personagem Sacha não anulou o tratamento temático, nem a reconstituição da narrativa. Os desenhos de corações e as palavras carinho, cuidado e proteção em torno do passarinho morto na gaiola traduzem os cuidados que o homem intenciona ter com o pássaro na gaiola, e gera a ironia. A liberdade alcançada é representada com a alma do pássaro indo para o céu com traços de luz, auréola na cabeça e a palavra “liberdade” escrita em seu corpo. As cores em uso também têm relação com o discurso. Portanto, têm-se a tradução intersemiótica via (re)textualização configurada imagem-temática-humor, e assim, gênero-fim e sua tipologia.

A tradução do participante D reconstitui a narrativa em cena única, de modo segmentado traduz o caminho percorrido do pardalzinho – desenha a asa quebrada; a personagem Sacha sugerindo a gaiola como se oferecesse seus cuidados; e, por trás da personagem, a lápide com a cruz representando a morte. O humor nessa composição poderia residir também na expressão do pássaro indeciso, como se

conhecesse o final dessa história, podendo ser entendido pelo leitor a partir da intertextualidade.

Na tradução do participante E, assim como o participante B, o cartum mobiliza um único quadro, com três cenários demarcados e três planos de conteúdo – vida, morte e reflexão sobre. Uma série de gaiolas de tamanhos variados são colocadas uma dentro das outras aprisionando todos em suas gaiolas. A liberdade é experimentada apenas pela alma do pássaro. Nessa mobilização de elementos discursivos, percebe-se a experiência do pardalzinho que passou a viver em uma gaiola; e a experiência da ação de Sacha sobre a vida dele, que reservou a ironia da prisão da personagem.

Na tradução do participante F, observa-se as convenções da sequência narrativa entre o nascimento, a prisão, a morte e a libertação do passarinho em seis cenas (quadros). O desenho está relacionado à estrutura formal do gênero. Notamos que foi assegurada a coerência temática, em que reconhecemos o ponto de vista do qual o tema é tratado no cartum. Contudo a ironia decorrente dos contraditórios sentimentos e ações de Sacha é comprometida diante da expressão de riso dela no enterro do pássaro. O que não anula o texto, principalmente, por ser tratar de uma produção inicial, sem reescrita.

Tomando como base as três matrizes de tradução de Plaza (2003, p. 89), essas poderiam ser Indicial, marcada pela presença do original; e Simbólica, marcada pela busca de contiguidade de referências convencionais, através de metáforas e símbolos. Contudo, entendemos que a tradução é antes de tudo uma tradução dialógica, na qual se opera a tradução/interpretação de um signo em outro, inter-relacionando valores sócio-histórico-ideológicos, num movimento e cruzamento de descobertas de sentidos, em que a “consciência de linguagem é consciência de transmutação e, portanto, de leitura” (PLAZA, 2003, p.34).

As produções iniciais dos alunos mostram o que eles sabem sobre os gêneros envolvidos na tradução intersemiótica e como eles mobilizam diversos recursos semióticos/discursivos na reconstituição do texto base e na produção do novo texto.

Nesse processo criativo, que traduz um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico, por meio de inferências associativas, o tradutor, que interpreta o signo de acordo com seu conhecimento de mundo, tem em mente a reconstrução do significado do original. Contudo, essa reconstrução criativa não tem relação com a fidelidade. Conforme Plaza (2008, p. 1), “ela cria sua própria verdade e

uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro, lugar-tempo onde se processa o movimento de transformação de estruturas e eventos”.

Nessa relação, entre o significante e o significado, que aponta discurso e ideologia, percebemos as relações da linguagem como atividade sociodiscursiva e interacional. As inferências realizadas a partir do material linguístico presente na superfície textual do texto-base (re)constroem os sentidos, que são materializados nos novos elementos semióticos que também possuem variados significados sociais. A leitura do novo gênero também acontece nessa relação de completude e dialogia, corresponde às diferentes formas de cultura das relações de sentidos, meios e códigos.

Assim, nota-se que na atividade de tradução intersemiótica os alunos realizam inferências de interpretação de conteúdo e de estruturas de construção de gêneros textuais de combinações semióticas diferentes. As produções revelam uma construção de um mundo discursivo em que estão presentes valores sociais e subjetivos que compõe a ação comunicativa.

Observa-se que na/para tradução intersemiótica os participantes identificam elementos implícitos, estabelecem relações entre o texto que lê e outras fontes de informação, percebem que vários sentidos podem ser atribuídos e, assim, a leitura é validada a partir dos elementos discursivos. Consequentemente, nota-se a capacidade de produzir textos eficazes, num espaço de construção da intertextualidade e fonte de referência mobilizadora. A atividade de tradução intersemiótica pode ser validada sim como um recurso importante para as práticas pedagógicas de leitura e de escrita porque:

- contempla diferentes práticas de leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto, envolvendo gêneros textuais de combinações semióticas diferentes; como também, a reflexão e análise da própria experiência de realização dessas práticas;
- leva os sujeitos a pensar e reconstituir o caráter multimodal do gênero-base e do novo texto;
- requer dos sujeitos consciência de uso dos elementos visuais, de emprego e integração de recursos, e isso se dá através do multiletramento.

→ facilita um trânsito criativo, analítico-crítico, fluido e desfragmentado entre as diversas linguagens, podendo construir diferentes diálogos, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares.

→ Oferece a possibilidade de analisar a multimodalidade do gênero, ou processo de retextualização, ou simplesmente de inferência, ou o tipo de tradução intersemiótica, mostrando que as categorias propostas para análise da retextualização não são suficientes para a análise que envolve trânsito intersemiótico.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Fica a possibilidade de reler a teoria da retextualização frente à noção de multimodalidade. Nossa hipótese, aqui desenvolvida, é a de que, nesses casos, não se trata mais de retextualização apenas e sim de tradução entre semioses distintas.

## SEÇÃO 7

### 7. PROPOSIÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o respaldo dos resultados encontrados a partir da análise dos dados, transformamos a proposta desenvolvida num modelo de proposição didática preliminar, que se expressará aqui em primeira versão, dada a limitação de tempo para a conclusão deste trabalho, mas que sofrerá ajustes e melhorias em momento posterior. Após, teceremos considerações finais.

#### 7.1 Proposição didática para a tradução intersemiótica com gêneros multimodais

- **Configuração da proposta**

Esta proposta é desenvolvida com base na crença de que o trabalho didático com a dimensão social da linguagem deve contemplar diferentes práticas de leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto, envolvendo gêneros textuais de combinações semióticas diferentes; como também, a reflexão e análise da própria experiência de realização dessas práticas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Assim, observando além da consciência de uso dos elementos visuais, de emprego e integração de recursos, dado através do multiletramento, na tradução intersemiótica de um gênero em outro, nos processos de (re)textualização e operações inferências na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção e nas formações genéricas, visamos viabilizar um trânsito (re)criativo, analítico-crítico, construindo diferentes diálogos, inclusive, com a literatura.

Desse modo, em consonância com o que temos como objetivos, contemplamos na proposta um gênero representativo da diversidade cultural e linguística de uma experiência estética, e, portanto, pertencente ao campo artístico-literário, como gênero-base – o poema narrativo; um gênero do campo de atuação em processamento e organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados

levantados em fontes de pesquisa, como gênero-meio – o resumo esquemático; e um gênero mais visualmente informativo pertencente ao campo artístico-jornalístico, como gênero-fim, o cartum.

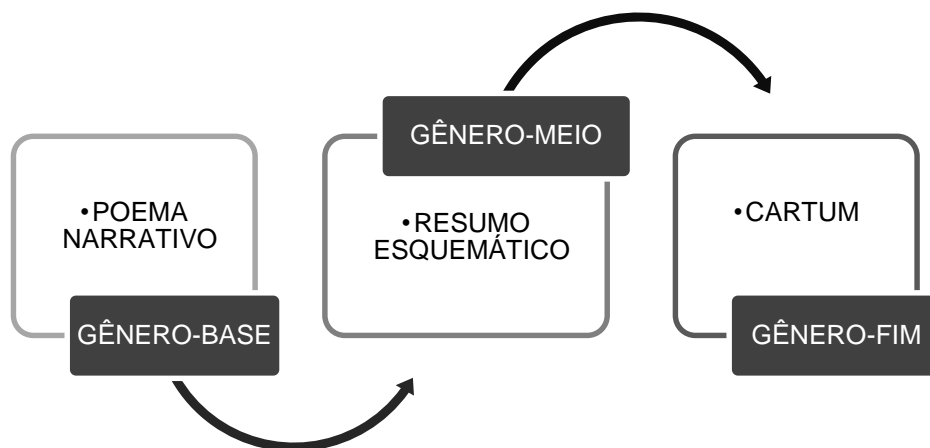


Figura 19: Esquema processos de tradução intersemiótica da proposta  
Fonte: Elaboração conjunta com a orientadora

Assim:

- Por meio do Poema, um trabalho com a leitura que reconhece o seu contexto de produção, colocando os alunos em contato com aspectos relacionados à literatura: apresentação do contexto de produção; leitura silenciosa e reflexão; leitura em voz alta, realizando as pausas de acordo com a sintaxe e o sentido do poema; uma interpretação que possa enquadrar a visão de mundo e humanizar; e, por fim, exploração dos elementos da organização composicional gráfica – a linguagem poética, sua estrutura externa e interna.

- Por meio do resumo esquemático, um trabalho com a escrita que verifica a compreensão do aluno através da topicalidade. No qual, materializamos o processo em curso, trazendo as claras os processos cognitivos intuídos que operam na retextualização, e ao mesmo tempo, tratamos dos aspectos envolvidos na construção disso, na competência textual-discursiva do gênero resumo esquemático. Um exercício de (re)textualização que observa sua capacidade de encadear e subordinar em esquemas as ideias centrais do gênero-base. Nesse contexto, a exploração dos diferentes elementos de composição do gênero resumo esquemático a partir da produção inicial, e a avaliação da produção para orientar a reescrita e a produção final.

- Por meio do cartum, um trabalho com a escrita e a imagem, que evidencia as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção; e as formações genéricas em torno do grau de complexidade de um gênero mais visualmente informativo. Segmentando: exploração dos diferentes elementos de composição do gênero cartum; avaliação da produção inicial; orientação e reescrita de uma produção final; e reflexão e análise da mudança de semiose, de sistema sógnico, com alterações de tipo textual e reconfiguração de conteúdo e de percepção.

O modelo tem por base a proposta realizada. Mas, fixo, consideramos apenas o gênero-meio, por seu papel de materializar a compreensão, e, como tal, servir de orientador de leitura e de escrita para o aluno e para o professor, mas, no caso do gênero-base, poderia ser um poema descritivo, uma fábula, enfim; e no caso do gênero-fim, muitos outros gêneros multimodais poderia ser explorados, quadrinhos diversos, propagandas, enfim.

- **Etapas de realização da proposta**

Para a viabilização da proposição, as etapas desenvolvidas podem ser retomadas como proposta, inserindo o estudo dos gêneros mobilizados, base, meio e fim, pois fundamenta o trabalho.

→ *Apresentação da proposta*, identificação/apresentação da situação-problema. Em que ocorre a aproximação e interação dos participantes; e a discussão sobre os aspectos e procedimentos.

→ *Estudo do gênero-base* a partir da atividade de leitura, reflexão, interpretação, em que se explora os elementos de composição do gênero e seu contexto de produção.

→ *Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica*, observando o processo de inferência. Com exposição e diálogo a partir da leitura e análise coletiva de uma tradução intersemiótica e do seu gênero-base, observando a inferência como movimento propulsor de conversões.

→ *Estudo do gênero-meio*. O qual explorar os diferentes elementos de composição do gênero resumo esquemático a partir de um exercício de escrita desse gênero, processando e organizando os conhecimentos vistos sobre o gênero-base.



→ *Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica observando o processo de (re)textualização.* Discussão sobre como a textualidade manifesta e regula as atividades de linguagem; e como ela se realiza por determinações do tipo, do gênero e do suporte textual; explorando os diferentes elementos de composição dos resumos esquemáticos produzidos pelos alunos, através de um exercício de avaliação e reescrita dos resumos esquemáticos, observando o processo de (re)textualização.

→ *Estudo do gênero-fim.* Leitura, reflexão e interpretação de texto, reconhecendo o contexto de produção e a organização composicional desse gênero.

→ *Produção inicial* do gênero-fim.

→ *Avaliação* da produção inicial.

→ *Reescrita* do gênero-fim.

→ *Socialização da Produção final.*

A proposta didática pode constituir-se de oficinas, como no formulário abaixo:

<b>QUADRO 14 – Modelo de Tradução intersemiótica em gêneros multimodais</b>				
<b>OFICINAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Apresentação da proposta, identificação / apresentação da situação-problema</b>				
<b>Estudo do gênero-base</b>				
<b>Apresentação da atividade de Tradução intersemiótica observando o processo de inferência</b>				
<b>Estudo do gênero-meio</b>				
<b>Apresentação da atividade de</b>				

<b>Tradução intersemiótica observando o processo de (re)textualização</b>				
<b>Estudo do gênero fim</b>				
<b>Produção inicial</b>				
<b>Avaliação da produção inicial</b>				
<b>Reescrita</b>				
<b>Produção final</b>				
<b>Socialização</b>				

Fonte: Elaboração própria

Essas etapas dão conta de uma atividade completa de tradução intersemiótica. Como forma de avaliar e acompanhar em tempo a realização dos objetivos, é possível usar o quadro analítico proposto como Modelo de acompanhamento e de avaliação. As operações inferenciais possíveis são previstas, bem como é possível ampliar os elementos de avaliação da consecução dos gêneros. As atividades de leitura, interpretação e produção contemplam a reflexão sobre os gêneros trabalhados em seu caráter multimodal, e ainda proporciona ao professor, momentos de avaliação.

- **Modelo de avaliação da proposta**

<b>QUADRO 15 – Modelo de avaliação da tradução intersemiótica com gêneros multimodais</b>			
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>TÓPICOS</b>	<b>RESULTADOS QUALIQUANTITATIVOS</b>	
<b>(RE)TEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>Configuração linguística/semiótica</b>	Apresenta recursos de <i>coesão</i> entre diferentes segmentos.	X
		Concerne a <i>coerência</i> na relação-ligação dos tópicos intertextuais e discursivos.	X

	<b>Situação comunicativa</b>	Confere a <i>aceitabilidade</i> em configuração interpretável e significativa.	X
		Apresenta grau de <i>informatividade</i> adequado ao seu contexto de funcionamento.	X
		Apresenta adequação ao evento textual e a situação em que ele ocorre ( <i>situcionalidade</i> ).	X
		Concerne a <i>intertextualidade</i> na constituição do novo texto.	X
		Confere a manifestação da <i>intencionalidade</i> .	X
<b>TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL</b>	<b>Reconstrução</b>	Reordena ou reformula elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos	X
	<b>Associação</b>	Afirma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associações de ideias.	X
	<b>Acréscimo</b>	Introduz elementos que não estão implícitos, nem são de base textual, sendo possível levar até a contradições e falseamentos.	X
	<b>Falseamento</b>	Afirma uma proposição que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida	X
	<b>Dedução</b>	Reúne informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente.	X
	<b>Indução</b>	Chega a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.	X
	<b>Particularização</b>	Toma um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.	X
	<b>Generalização</b>	Sai de uma informação específica e chega à afirmação de outra mais geral.	X
	<b>Sintetização</b>	Condensa informações sem que ocorra eliminação de elementos essenciais (recupera o tipo textual do texto-base).	X
	<b>Parafraseamento</b>	Altera o léxico para dizer a mesma informação sem	X

		alteração fundamental de conteúdo proposicional.	
	<b>Avaliação ilocutória</b>	Explica atos ilocutórios com expressões performativas que os representam.	X
<b>FORMAÇÃO DO GÊNERO</b>	<b>Esquema de composição do tipo e do gênero</b>	Mobiliza elementos de formação genérica	X
		Mobiliza elementos de formação tipológica	X
		Mobiliza elementos semióticos/discursivos que exercem função semelhante/equivalente no tratamento temático.	X
		Realiza hibridismo	X
<b>TOTAL PRODUZIDO</b>			
<b>TOTAL SATISFATÓRIO</b>			

Fonte: Elaboração própria

A partir do que é proposto nas atividades, que apontam habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, encontramos encaminhamentos para avaliação da aprendizagem e propusemos esse modelo de avaliação, o qual pode ser visto, como seu processo de construção, como não estanque. Nada nesta proposta é estanque. Mas aí se encontra uma inversão de olhar, uma experiência didática que, ao ser teorizada e sistematizada, pode ser ascender, com ajustes e adaptações ao patamar de Modelo didático. O vivido e refletido é proposto como caminho, entre tantos, para o trabalho com leitura e escrita, especialmente no caso dos gêneros multimodais, para cujo trabalho, ficou claro, a retextualização enquanto conceito, não dá conta. Pode ser muito frutífera como método, mas a passagem de um gênero-base qualquer para um gênero multimodal envolve multisseioses, razão pela qual buscamos adaptar para o contexto das didáticas escolares o modelo de tradução intersemiótica de Julio Plaza.

## 7.2 Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo mostrar as contribuições da atividade de tradução intersemiótica no trabalho com os gêneros textuais a partir das múltiplas semioses materializadas, observando as operações inferenciais alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção, no ensino e aprendizagem de práticas de linguagem, nas aulas de Língua portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental.

Para levantar os dados que possibilitaram chegar às conclusões, foram analisados textos produzidos em oficinas durante as aulas de Língua portuguesa a partir da teoria mobilizada, que nortearam a constituição das seções e modelaram os resultados obtidos – Linguagem como interação; Gênero textual e sua multimodalidade como meio da interação; Atividades de Tradução intersemiótica como forma de desenvolver as habilidades linguístico-semiótica-interativas no contexto de ensino da língua; observando a (re)textualização como processo para realizar a tradução intersemiótica entre textos; e a inferência como movimento de leitura e compreensão propulsor das conversões.

Da **LINGUAGEM, LÍNGUA E SIGNO, NA DIMENSÃO DE GÊNEROS**, conferimos nas produções dos participantes relações de diálogo com diversas instâncias da enunciação, em que signo e ideologia se encontram numa estrutura semiótica de representação, revelando as relações do sujeito com a sociedade e com o que a sociedade representa. Criações de novos recursos representacionais e novas subjetividades, com características socialmente motivadas, diferenciando-se ou distinguindo-se diante de experiências pessoais, em que os participantes constituem-se como sujeitos do próprio discurso, e que, portanto, revelam suas particularidades (autorias?). Configurações aceitáveis, coerentes e coesas, adequadas ao evento textual e às situações em que eles ocorrem. Nos debruçamos assim, sobre o funcionamento da linguagem como forma de interação social materializada e regulada pela textualidade, configurada em gêneros. Nos quais, a multimodalidade é um traço constitutivo, e que a combinação de diferentes recursos em estrutura visual torna alguns mais informativos do que outros. E, portanto, figura-se o texto “duplamente determinado: pelos significados sociais dos discursos que nele figuram e pelas formas, significados e restrições de determinado gênero” (KRESS, 1989, p. 20 apud BALOCCO, 2005, p. 68).

Da **COMPETÊNCIA TEXTUAL E CAPACIDADE TRANSFORMATIVA: A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E A RETEXTUALIZAÇÃO** – observa-se a tradução intersemiótica como metacriação, produto e processo de uma cadeia sígnica, de uma semiose em outra, marcada pela presença do original e pela busca de contiguidade de referências convencionais, através de metáforas e símbolos, e antes de tudo, uma tradução dialógica, na qual se opera a tradução/interpretação de um signo em outro, inter-relacionando valores sócio-histórico-ideológicos, num movimento e cruzamento de descobertas de sentidos. Assim, a competência textual do falante, no processo de

(re)textualização se dá na compreensão das ideias centrais do texto-base, colocadas em dois formatos adequados à situação comunicativa (dentro da textualidade, configurando-se na estrutura multimodal do novo gênero), sendo apresentadas dificuldades quando se passa de um gênero para outro com maior grau de complexidade, o que revela a relação com a bagagem enciclopédico-cultural do participante.

#### Da **LEITURA, CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA**

– Observa-se a leitura como atividade interativa, realizada nas sinalizações textuais dadas pelo autor e na mobilização das experiências e dos conhecimentos do leitor. Assim, o sentido do texto é construído na interação sujeitos-texto, em que se mobiliza diferentes sistemas de conhecimento (linguístico/semiótico, enciclopédico e interacional) que determinam os diferentes modos de ler. Uma atividade que envolve decodificação e compreensão a partir de operações inferenciais. Essas são fundamentadas no conhecimento assimilado no meio social, em que se integrou o leitor. De modo que, na produção de inferências, é usada a informação sócio-cultural, do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo, estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas. Observa-se que os participantes identificam elementos implícitos, estabelecem relações entre o texto que lê e outras fontes de informação, percebem que vários sentidos podem ser atribuídos e, assim, a leitura é validada a partir dos elementos discursivos, e são construídos novos propósitos a partir de outros já dados. Portanto, as operações inferenciais são alcançadas na interpretação de conteúdo e nas estruturas de (re)construção numa relação com a bagagem enciclopédico-cultural dos participantes. A experiência mostrou que com atividades adequadas é possível desenvolver a capacidade inferencial.

Do **PERCURSO METODOLÓGICO PARA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM SALA DE AULA** – Foi possível formalizar o caminho investigativo como uma proposta didática, possibilitando reflexão e transformação com estatística dos fenômenos numa região concreta. Numa relação cooperativa entre pesquisadores e participantes. As oficinas permitiram uma relação democrática, igualitária e horizontal, e a participação colaborativa e autônoma dos participantes. E assim, caracterizamos o corpus, definimos as categorias analíticas e decisões da análise.

Da **ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DE SENTIDOS ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO INTERPRETATIVA** – ao observarmos as produções iniciais dos

alunos, podemos perceber as contribuições do trabalho com a tradução intersemiótica em gêneros multimodais através dos processos de (re)textualização e inferência, como um caminho interventivo de ensino-aprendizagem de habilidades precisas para a compreensão textual.

Os recursos semióticos mobilizados nessas produções revelam a reconstituição discursiva do gênero-base e apontam os caminhos feitos para construção do novo gênero. Codificam-se traços característicos, estruturas e propósitos de uma ação comunicativa condicionada pelo contexto sociocultural e por sua multimodalidade. Através desta atividade é possível desenvolver os modos de ler, compreender e produzir textos em seu caráter multimodal.

Nessa “prática crítico-criativa” é preciso chamar atenção para os diferentes modos de semiotização envolvidos. É preciso pensar e reconstituir o caráter multimodal do gênero-base, sendo possível reproduzi-lo para outro sistema semiótico. A tradução de um poema escrito para um poema visual concreto, e/ou dentro da cultura digital, é uma alternativa para perceber mais atentamente o caráter multimodal desse gênero-base e das diferentes modalidades e manifestações do gênero poema, como também a manifestação da poesia e outras características do gênero. Sendo assim, de acordo com o que se tem como objetivos na atividade de tradução intersemiótica, pode se pensar no trabalho específico com um único gênero em diferentes modalidades e em diferentes manifestações midiáticas.

Esse trabalho, que, “para traduzir o poeta, há de se mostrar poeta” (PLAZA), em consonância com Dionísio (2005), requer consciência de usos, dos sentidos da composição, do valor da informação, de emprego e integração de recursos, de processamentos específicos, de domínio de recursos e finalidades, que se dá através do multiletramento. A partir das produções iniciais dos alunos, é possível desenvolver nos estudantes a compreensão de como esses recursos semióticos – letras, imagens, tamanhos, formas, cores, contrastes de tom, etc. – se relacionam numa combinação em estrutura visual para constituir o gênero e tornar o texto mais informativo; e construir uma consciência intersemiótica de cada construção sígnica, das relações de sentidos, meios e códigos nas convenções; assim, potencializar o olhar para o gênero a partir dos diferentes elementos semióticos que o constitui. Após tal exploração e as devidas observações nos textos produzidos, a *segunda produção* (atividade de refazer) seria uma forma de verificar a aprendizagem.

Conclui-se, então, que o trabalho com a tradução intersemiótica em gêneros multimodais, observando os processos de (re)textualização e inferência, nas aulas de Língua portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental, pode contribuir como forma de desenvolver as habilidades linguístico-semiótica-interativas no contexto de ensino da língua, colaborando, assim, com as discussões que objetivam a melhoria da qualidade do ensino de língua materna na escola, como querem as diretrizes do PROFLETRAS. Portanto, esperamos colaborar com a prática pedagógica dos professores e demais profissionais de ensino, inclusive dando retorno da pesquisa em reuniões pedagógica se em formações continuadas, especialmente, no trabalho com as múltiplas semioses do texto na dimensão social da linguagem, em favor do desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens.

Como ficou explícito ao longo do texto, outros investimentos são possíveis a partir dos dados. No momento, fizemos estas proposições. Mas temos interesse em continuar os estudos e o aperfeiçoamento da proposição feita.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. In: BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALOCCO, A. E. **A perspectiva discursiva-semiótica de Gunther Kress: um gênero como um recurso representacional**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BANDEIRA, M. **Pardalzinho**. In: Poesias. 6 ed., Rio: José Olympio, 1955, p. 305

BARBOSA, J. A. **A Biblioteca Imaginária**. São Paulo: Ateliê, 1996.

BARROS, Juliene da Silva. **Diferenças entre Resumo e Resenha**. 2014. No prelo.

\_\_\_\_\_. **Intercalação, (Meta)enunciação e Autoria: uma análise textual-discursiva da interposição**. Tese (Doutorado de Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – IEL/UNICAMP. Campinas, 2003.

BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BENTES, A. C. **Linguística textual**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística. Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana, São Paulo, v.8, n.2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular – Língua portuguesa/Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2017.

BRASIL. **Desempenho da sua escola – Prova Brasil. Brasil, 2015**. Disponível em <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 24 de nov. 2017. 36

\_\_\_\_\_. **SAEB - instrumentos de avaliação: Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série - Comentários sobre os Tópicos e Descritores. Brasil, 2013**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 25 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1997.

CULTURAL, Enciclopédia. **Júlio Plaza**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3438/julio-plaza>. Acesso em: 03. jul. 2018.

DIONISIO, A. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: KARWOKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União de Vitória Kaygangue, 2005.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Elementos estruturais do poema. In: O texto literário: teoria e aplicação**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilhaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LACERDA, Keyla Gonçalves de Lima. **A atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino de gramática**. Dissertação (Mestrado de Linguística). Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2011.

LEAL, Audria Albuquerque. **A infra-estrutura do gênero Cartoon**. In: Artigo para o seminário Teoria do Texto. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa. Lisboa, 2004.

\_\_\_\_\_. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa. Lisboa, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 37.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago, 2009.

PAZ, Octavio. **A outra voz**. Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

\_\_\_\_\_. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE: Revista do professor – Língua portuguesa**. ISSN 1948-560X, Juiz de Fora, v. 1, anual, jan/dez, 2016a.

\_\_\_\_\_. **SAEPE: Revista pedagógica – Língua portuguesa – 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**. ISSN 1948-560X, Juiz de Fora, v. 1, anual, jan/dez, 2016b.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.


RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RÓNAI, P. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976


SALES, José Batista de. **“Agora eu quero cantar”**: um poema narrativo de **Mário de Andrade**. Itinerários, Araraquara, n. 33, p.123-137, jul./dez. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

## APÊNDICE A – Modelo da comanda utilizada na atividade 1

 <p style="text-align: center;"> <b>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE</b>  <b>UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG</b>  <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS</b> </p>	
PESQUISA: <b>A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL</b>	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: <b>Paulymelque Benício Cavalcanti</b>	ORIENTADORA: <b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)</b>
INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:	
ALUNO PARTICIPANTE:	
ANO / TURMA:	DATA: <b>08 / 05 / 2018</b>
<p>• <b>Elabore um resumo esquemático contendo os elementos da narrativa e os momentos da narrativa do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Pardalzinho</b></p> <p style="text-align: center;">           O pardalzinho nasceu            Livre. Quebraram-lhe a asa.            Sacha lhe deu uma casa,            Água, comida e carinhos.            Foram cuidados em vão:            A casa era uma prisão,            O pardalzinho morreu.            O corpo Sacha enterrou            No jardim; a alma, essa voou            Para o céu dos passarinhos!         </p> <p style="text-align: right; font-size: small;">BANDEIRA, M. Poesias. 6 ed., Rio: José Olympio, 1955, p. 305</p> <div style="border: 1px solid black; height: 200px; width: 100%; margin-top: 20px;"></div>	

## APÊNDICE B – Modelo da comanda utilizada na atividade 2

 <p style="text-align: center;"> <b>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE</b>  <b>UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG</b>  <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS</b> </p>	
PESQUISA: <b>A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INFERENCIAL</b>	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: <b>Paulymelque Benício Cavalcanti</b>	ORIENTADORA: <b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)</b>
INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:	
ALUNO PARTICIPANTE:	
ANO / TURMA:	DATA: <b>14 / 05 / 2018</b>

**• Produza um cartum a partir do poema Pardalzinho de Manuel Bandeira.**

**Pardalzinho**

O pardalzinho nasceu  
 Livre. Quebraram-lhe a asa.  
 Sacha lhe deu uma casa,  
 Água, comida e carinhos.  
 Foram cuidados em vão:  
 A casa era uma prisão,  
 O pardalzinho morreu.  
 O corpo Sacha enterrou  
 No jardim; a alma, essa voou  
 Para o céu dos passarinhos!

BANDEIRA, M. Poesias. 6 ed., Rio: José Olympio, 1955, p. 305

## APÊNDICE C – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
 UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) adolescente \_\_\_\_\_ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA**: um recurso didático para o processamento inferencial em poema. O objetivo da pesquisa é contribuir com o ensino e aprendizagem de leitura, compreensão, e produção de texto, verificando a atividade de tradução intersemiótica como um recurso didático interativo, motivador e interventivo no Ensino Fundamental para o processamento inferencial.

A participação do(a) adolescente é voluntária e não resultará em nenhum bônus ou ônus financeiro para o(a) adolescente ou para seu(ua) responsável. Ela se dará, democraticamente e autonomamente, como colaboração participativa, em contexto via oficinas pedagógicas de retextualização e de tradução intersemiótica. Os materiais produzidos pelos alunos serão utilizados como dados a serem analisados e publicados, mas a identidade do(a) adolescente não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Esclarecemos que até agora não há na literatura relato de qualquer dano ou tipo de risco físico ou psicológico para a participação em atividades dessa natureza. Informamos que o pesquisador estará à disposição para a discussão acadêmica sobre os procedimentos de pesquisa utilizados no estudo.

Depois de consentir a participação, pode solicitar a recusa ou desistência a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo.

Com a assinatura do presente documento o(a) responsável declara estar de acordo com a participação do(a) adolescente e concede a permissão para utilizar os dados coletados para fins específicos de pesquisa, publicação e discussões científicas, bem como para atividades de ensino.

São Joaquim do Monte – PE, 25 de Abril de 2018.

#### - Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

**Responsável:** \_\_\_\_\_

#### - Assentimento Livre e Esclarecido

Tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

**Adolescente:** \_\_\_\_\_

**Pesquisador responsável:** Paulymelque Benício Cavalcanti

**E-mail:** [pauylmelque@gmail.com](mailto:pauylmelque@gmail.com)

**Endereço:** Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Av. Bom Pastor, s/n - Boa Vista, Garanhuns - PE, 55292-270.

**Telefone:** 87 3764-5505

Fonte: Elaboração própria

**APÊNDICE D – Modelo do termo de autorização da instituição coparticipante****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo \_\_\_\_\_, estou ciente e autorizo o pesquisador Paulymelque Benício Cavalcanti a desenvolver nesta instituição seu projeto de pesquisa intitulado **TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: um recurso didático para o processamento inferencial em poema.**

Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial, a Resolução CNS 466\12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa.

São Joaquim do Monte - PE, 24 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_  
Gestora Escolar