UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANA PAULA DA SILVA SOARES

DA FOTONARRATIVA À PRODUÇÃO DE RELATOS: DIÁLOGOS DIDÁTICOS ENTRE O PROCESSO DE TRANSDUÇÃO E O LETRAMENTO MULTIMODAL

Nazaré da Mata-
PE

ANA PAULA DA SILVA SOARES

DA FOTONARRATIVA À PRODUÇÃO DE RELATOS: DIÁLOGOS DIDÁTICOS ENTRE O PROCESSO DE TRANSDUÇÃO E O LETRAMENTO MULTIMODAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras em 18/12/2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Nazaré da Mata-

PE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S676f Soares, Ana Paula da Silva

Da fotonarrativa à produção de relatos: diálogos didáticos entre o processo de transdução e o letramento multimodal. / Ana Paula da Silva Soares – Nazaré da Mata, 2024.

158 p.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Ensino fundamental. 2. Letramento multimodal. 3. Fotografia. 4. Transdução. 5. Leitura e escrita. I. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque (orient.). II. Título.

CDD 370.7

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Ana Paula da Silva Soares

DA FOTONARRATIVA À PRODUÇÃO DE RELATOS: DIÁLOGOS DIDÁTICOS ENTRE O PROCESSO DE TRANSDUÇÃO E O LETRAMENTO MULTIMODAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras em 18/12/2024.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA DO ROSARIO DA SILVA ALBUQUERQUE B
Data: 19/12/2024 20:33:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Drª Maria do Rosário da Silva A. Barbosa (UPE- *Campus* Mata Norte)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR
Data: 16/01/2025 16:51:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Maria de Aguiar Sarinho Júnior (UPE- *Campus* Mata Norte)
Examinador Interno ao PROFLETRAS

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA
Data: 09/01/2025 10:50:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Maria Fabiana Bonfim de Lima Silva (UFPB)
Examinador Externo ao PROFLETRAS

Nazaré da Mata -

PE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os estudantes e professores, especialmente a turma do 7º ano dos anos finais, agradeço por terem contribuído para a efetivação desta pesquisa, por serem os faróis na vida de suas famílias e da sociedade e por acreditarem que a educação sozinha não transforma vidas, é necessário a ajuda mútua. Que a sede de conhecimento e dedicação diária sempre sejam a base para a construção de um mundo mais consciente e igual, que a busca incessante pelo saber continue a transformar vidas, promovendo um mundo mais justo e equitativo para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder saúde, força e sabedoria para enfrentar os desafios e concluir esta etapa tão importante na minha vida.

Ao meu filho, José Levy da Silva Ferreira, por ser a razão do meu empenho e dedicação. Por ser meu farol na escuridão e a chama que ilumina os meus dias e aquece o meu coração.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, paciência e apoio em todos os momentos da minha vida. Sua dedicação e sacrifícios ao longo dos anos me proporcionaram a base necessária para alcançar meus sonhos. Agradeço por sempre acreditarem em mim e por serem minha maior fonte de inspiração e coragem.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Albuquerque Barbosa, pela orientação, paciência e conhecimento compartilhado ao longo deste processo. Sua dedicação e competência foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu esposo, José Carlos da Silva Ferreira, pela paciência, compreensão e incentivo constantes. Sua parceria foi fundamental em todos os momentos dessa jornada. Agradeço também pelo amor e apoio incondicional.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e apoio emocional. Vocês são uma fonte constante de inspiração e força para mim.

Aos professores do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte, por me concederem os conhecimentos essenciais para a conclusão desta etapa.

Aos estudantes do 7º ano, que aceitaram participar da pesquisa, pela paciência e dedicação na realização das atividades desenvolvidas.

A todos os meus colegas do mestrado, especialmente Alessandra, Alex, Edvaldo, Luciene e Marcikele, pelo apoio, colaboração e pelos momentos de troca de conhecimentos, experiências e aventuras vividas. A convivência com vocês enriqueceu esta jornada e tornou o caminho mais leve e descontraído. Cada conversa, risada e desafio compartilhado tornou essa experiência inesquecível.

Obrigada a todos que contribuíram, incentivaram e me apoiaram nessa jornada linda que o mestrado me proporcionou. Meu profundo e sincero agradecimento. Esta conquista também é de vocês.

EPÍGRAFE

"Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota".

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

O presente estudo contempla reflexões teóricas a respeito da produção de significados multimodais em imagens fotográficas em uma turma de 7º ano dos Anos Finais de uma Escola Municipal, localizada no município de Umbuzeiro. Além disso, situa o ensino de Língua Portuguesa no âmbito do Letramento Cultural. O estudo tem como objetivo geral compreender como se promove o letramento verbal e não verbal, a partir do processo de transdução no intuito de propor uma proposta didática de intervenção. O referencial teórico abordado no estudo contempla teorias de autores que discutem as temáticas linguísticas sobre os multiletramentos na perspectiva de Rojo e Moura (2012), e a multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2006), além de concepções sobre texto e gênero de texto, a saber o relato histórico e cultural. Entre os autores sobre o gênero relato, destaca-se Martin (1992) e Rose e Martin (2012). Os estudos sobre o texto e gênero textual, sobressaem-se Kleiman (2016) e Marcuschi (2005), em relação aos estudos sobre os letramentos, temos o Letramento Visual de Stocks (2002) com aparato no Projeto Ler para Aprender do Ciclo de Ensino e Aprendizagem Rose e Martin (2012), e a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), processo de transdução (Kress, 2010), além do Letramento Crítico de Janks (2016). Este estudo também traz como aporte teórico temáticas que revelam a "fotografia" como um gênero de texto, sobressaem-se Martins (2008), Costa (2013), Kossoy, (2020), Jolly (2010) e Santaella (2012). Nessa perspectiva, o estudo situa-se na pesquisa qualitativa, de natureza aplicada. O corpus da pesquisa foi dividido em duas partes: a primeira consiste na análise da construção do significado representacional em imagens fotografadas pelos estudantes participantes deste projeto de letramento, que refletem a história e cultura de uma comunidade, representando suas primeiras produções didáticas e escritas; a segunda parte é composta por vinte e sete textos do gênero relato histórico e cultural, também produzidos pelos estudantes, como resultado final do estudo. Foram construídas atividades divididas em nove oficinas com o objetivo de proporcionar uma oportunidade para os alunos não apenas aprenderem sobre a teoria, a saber, as características do gênero textual relato, mas também como forma de proporcionar a prática da produção escrita, revisão e seu aprimoramento. A análise dos resultados indica que o desenvolvimento de um projeto de letramento que possibilita a aprendizagem do gênero relato histórico e cultural, a partir do gênero discursivo fotografia, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das competências linguísticas e habilidades dos estudantes. Esse progresso demonstra a importância e a necessidade de se continuar com a promoção de atividades exitosas nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de ampliar os diferentes tipos de letramentos. Dessa forma, a culminância deste projeto resultou em dois produtos educacionais: um social, e-book contendo as produções dos estudantes e um pedagógico, guia contendo as atividades aplicadas durante o estudo. Além disso, os dois produtos educacionais servem de apoio para que outros professores possam utilizar e se basear nessa experiência exitosa, replicando ou adaptando-a.

Palavras -chave: Ensino fundamental; Letramento multimodal; Fotografia; Transdução; Leitura e escrita.

ABSTRACT

This study presents theoretical reflections on the production of multimodal meanings in photographic images by a 7th-grade class in a public school located in the municipality of Umbuzeiro. Additionally, it situates the teaching of Portuguese within the scope of Cultural Literacy. The main objective of the study is to understand how verbal and non-verbal literacy is promoted through the process of transduction, with the aim of proposing a didactic intervention. The theoretical framework includes theories from authors who discuss linguistic themes on multiliteracies in the perspective of Rojo and Moura (2012), as well as the multimodality of Kress and Van Leeuwen (2006). The study also addresses concepts of text and text genres, specifically historical and cultural narratives, with key authors such as Martin (1992) and Rose and Martin (2012). Regarding text and genre studies, Kleiman (2016) and Marcuschi (2005) stand out. In relation to literacy, the study references Stocks (2002) on Visual Literacy, with support from the "Read to Learn" project of the Teaching and Learning Cycle Rose; Martin, (2012), the Grammar of Visual Design by Kress and Van Leeuwen (2006), the transduction process (Kress, 2010), and Janks' (2016) Critical Literacy. The theoretical framework also includes perspectives that view "photography" as a genre of text, with contributions from Martins (2008), Costa (2013), Kossoy (2020), Jolly (2010), and Santaella (2012). The study is situated in qualitative, applied research. The research corpus is divided into two parts: the first involves analyzing the construction of representational meaning in photographs taken by the students, which reflect the history and culture of their community and represent their initial didactic and written productions. The second part consists of twenty-seven texts in the historical and cultural narrative genre, also produced by the students, as the final outcome of the study. Activities were designed in nine workshops to provide an opportunity for students to not only learn the theory, specifically the characteristics of the historical and cultural narrative genre, but also practice writing, revising, and improving their work. The analysis of the results indicates that the development of a literacy project, which facilitates the learning of the historical and cultural narrative genre through the photographic genre, significantly contributes to the development of students linguistic competencies and skills. This progress highlights the importance and necessity of continuing to promote successful activities in Portuguese language classes to expand various types of literacies. The culmination of this project resulted in two educational products: a social product, an e-book containing the students productions, and a pedagogical product, a guide containing the activities applied during the study. Both educational products serve as resources for other teachers to utilize and base their work on this successful experience, replicating or adapting it.

Keywords: Elementary education, multimodal literacy, photography, transduction, reading and writing.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

UPE - Universidade de Pernambuco

EF - Ensino Fundamental II

PB - Paraíba

CEA - Ciclo de Ensino e Aprendizagem

FACOL - Faculdade Osman Lins

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

GNL - Grupo de Nova Londres

PI-Participante interativo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LSF - Linguística Sistêmico Funcional

GSF - Gramática Sistêmico Funcional

GDV - Gramática do design visual

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMEPA - Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária da Paraíba

EJA - Educação de Jovens e Adultos

TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido

OF - Oficinas

TI -Texto inicial

TF - Texto final

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processos, significados e participantes	**49**
Quadro 2	Correção das produções de textos baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, levando em consideração o desempenho na produção multimodal em relação as estratégias de construção de significados verbal e imagético	**80**
Quadro 3	Fotonarrativas que formam o Corpus 1	**81**
Quadro 4	Relatos que formam o Corpus 2	**81**
Quadro 5	Categorias de análise	**83**
Quadro 6	Projeto didático de Intervenção - Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos	**84**
Quadro 7	Fase 01 – DIAGNOSE	**86**
Quadro 8	Vendo: propósito didático e oficinas	**93**
Quadro 9	Fase 03 – INTERPRETANDO	**114**
Quadro 10	Fase 04 – COMPREENDENDO	**118**
Quadro 11	Classificação dos textos quanto às estratégias de construção de significados verbo – visuais	**119**
Quadro 12	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 1)	**120**
Quadro 13	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 2)	**120**
Quadro 14	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 3)	**121**
Quadro 15	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 4)	**121**
Quadro 16	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 5)	**121**
Quadro 17	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 1)	**123**
Quadro 18	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 2)	**123**
Quadro 19	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 1)	**125**
Quadro 20	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 2)	**125**
Quadro 21	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 3)	**126**
Quadro 22	Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 4)	**127**
Quadro 23	Fase 05 – COMUNICANDO	**128**
Quadro 24	Fase 05 – COMUNICANDO	**129**
Quadro 25	Fotonarrativas que formam o Corpus 1	**130**
Quadro 26	Relatos que formam o Corpus 2	**130**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema comparativo entre a Gramática Sistêmico Funcional e a Gramática do Design Visual	**34**
Figura 2	Função representacional	**35**
Figura 3	Tipos de processos para representar diferentes aspectos da experiência	**48**
Figura 4	Fotografia da Biblioteca Municipal Presidente Epitácio Pessoa	**88**
Figura 5	Resposta do Estudante 1 (Atividade 1)	**89**
Figura 6	Resposta do Estudante 2 (Atividade 1)	**89**
Figura 7	Resposta do Estudante 3 (Atividade 1)	**89**
Figura 8	Atividades sobre o gênero discursivo fotografia (Atividade 2)	**90**
Figura 9	Atividades sobre o gênero discursivo fotografia (Atividade 2)	**91**
Figura 10	Atividades sobre o gênero discursivo fotografia (Atividade 2)	**91**
Figura 11	Respostas do estudante 4 para as questões 3 e 4 (Atividade 2)	**92**
Figura 12	Respostas do estudante 5 para as questões 3 e 4 (Atividade 2)	**92**
Figura 13	Respostas do estudante 6 para as questões 3 e 4 (Atividade 2)	**92**
Figura 14	Fotonarrativas (Atividade 3)	**95**
Figura 15	Produção textual do estudante 7 (Atividade 4)	**96**
Figura 16	Produção textual do estudante 8 (Atividade 4)	**97**
Figura 17	Produção textual do estudante 9 (Atividade 4)	**97**
Figura 18	Produção de fotografias pelos estudantes (Atividade 5)	**101**
Figura 19	Interpretação e análise de uma fotonarrativa (Atividade 6)	**103**
Figura 20	Respostas do estudante 10 para as questões 1, 2, 3, 4 e 5 (Atividade 6)	**104**
Figura 21	Processo de Transdução do estudante 11 (Atividade 7)	**106**
Figura 22	Respostas do estudante 11 para as questões 1, 2 e 3 (Atividade 7)	**107**
Figura 23	Produção de texto (TI), estudante 12 (Atividade 8)	**109**
Figura 24	Produção textual do estudante 13 (Atividade 8)	**110**
Figura 25	Produção textual do estudante 14 (Atividade 8)	**112**
Figura 26	Modelo da produção dos estudantes 15 (Atividade 09)	**114**
Figura 27	Produção dos estudantes 15 (Atividade 09)	**115**
Figura 28	Interpretação de textos imagéticos (Atividade 10)	**116**
Figura 29	Respostas dos estudantes para as questões 2, 3, 4 e 5 (Atividade 10)	**117**
Figura 30	Produção final do estudante 16 (Atividade 11)	**119**
Figura 31	Produção final estudante 17	**122**
Figura 32	Produção final do estudante 18	**124**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14
CAPÍTULO I 22
1. SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE.....22
1.1 Multimodalidade: Leitura e ensino de língua.....23
1.2 Multiletramentos na escola.....27
1.3 Letramento Visual.....28
1.4 A GDV e suas Metafunções.....31
1.4.1 Sobre as Metafunções da Linguagem Visual…….....33
1.4.1.1 Metafunção Representacional.....34
1.4.1.2 Metafunção interativa.....37
1.4.1.3 Metafunção Composicional.....38
1.4.1.4 Gramática Visual e tridimensionalidade.....40
1.5 Letramento Multimodal Crítico.....41
1.6 Letramento Cultural.....44
CAPÍTULO II.....46
2. SISTEMA DE TRANSITIVIDADE: TIPOS DE PROCESSOS.....46
CAPÍTULO III.....51
3. GÊNERO DE TEXTO:PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....51
3.1 Conceituando Gênero textual 54
3.2 A fotografia como gênero de texto.....55
3.3 A criação do registro fotográfico.....64
3.4 Sobre o relato histórico e cultural como gênero de texto.....66
3.5 Sobre o processo de transdução: da imagem à produção escrita.....70
CAPÍTULO IV.....73
4. SOBRE O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 73
CAPÍTULO V.....76
5.DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....76
5.1 Percurso metodológico 76
5.2 Contexto e ambiente escolar 77
5.3 Participantes 78
5.4 Lócus da pesquisa 79
5. 5 *Corpus* da pesquisa.....80
5.6 Seleção e composição do *Corpus* – Fotonarrativas e Relatos 81
5.7 Categorias de análise 82
5.8 Aspectos éticos da pesquisa.....83
5.9 Projeto de intervenção (Experiência Didática) 83
CAPÍTULO VI 85
6. EXPLORANDO O SIGNIFICADO VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM FOTONARRATIVAS E EM RELATOS.....86
6.1 Vivência das Oficinas em sala de aula.....86
6.2 Fase 01 - DIAGNOSE 86
6.2.1 Fase 02 – VENDO.....93
6.2.2 Fase 03 – INTERPRETANDO.....113
6.2.3 Fase 04 – COMPREENDENDO.....118
6.2.4 Fase 05 – COMUNICANDO.....128
6.2.5 Fase 05 – COMUNICANDO 129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....133
8 REFERÊNCIAS.....136
9 APÊNDICES.....141

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação se insere nos estudos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ligado à Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco (UPE)-*Campus* Mata Norte. Articula-se à linha de pesquisa "Estudos da Linguagem e Práticas Sociais" e possui como área de concentração Linguagens e Letramento. A missão do PROFLETRAS se encontra atrelada à preocupação com os letramentos na escola, visando preparar estudantes para as práticas sociais de uso da língua. Mediante essa proposta, esta pesquisa de caráter didático contempla reflexões teóricas a respeito da produção de significados multimodais em imagens fotográficas, cujo foco está no Letramento visual. Além disso, situa o ensino de língua portuguesa no âmbito do letramento cultural e multimodal crítico, cujo objeto de estudo é a leitura do texto não verbal (Fotonarrativas) e produção do verbal (relato) que retratam a história e a cultura de um povo. Desse modo, o presente estudo sugere ampliação do letramento cultural verbo-imagético no Ensino Fundamental II (EF), especialmente do estudante do 7º ano, com o intuito de possibilitar práticas inovadoras para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para o desenvolvimento social e significativo da leitura e da escrita.

Além disso, sinaliza a inserção de dois produtos educacionais: um social, que trata de uma obra cultural intitulada de "Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos", com a exposição de textos – fotografias e relatos – produzidos por estudantes da rede municipal; e um pedagógico, que é um compêndio de atividades que promovam o letramento cultural verbo-imagético produzidas pelo professor[1] e experienciados pelos estudantes de uma turma do 7º ano de uma escola Municipal. Pelo seu caráter didático, cultural e linguístico, o presente estudo traz uma contribuição para o ensino da leitura e da escrita como bem destaca a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, visando atender demandas sociais que exigem de discentes e docentes o desenvolvimento de habilidades para a leitura e interpretação de imagens, cada vez mais presentes na sociedade.

Em se tratando do objeto de estudo, a proposta foi aplicada com uma turma do 7º ano dos anos finais. As intervenções foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, na modalidade regular, no turno da manhã, na Escola Coronel Antônio Pessoa, localizada na

[1]Este professor é o pesquisador que propõe uma proposta interventiva de letramento cultural.

cidade de Umbuzeiro, no Estado da Paraíba. Essa proposta surgiu através das dificuldades observadas em sala de aula em relação à leitura e a escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a compreensão de cada um acerca da importância e da relevância dessa leitura e dessa escrita no contexto social no qual estão inseridos, verificadas principalmente em atividades propostas na sala de aula e fora dela. Além de existirem dificuldades para se trabalhar o letramento visual por meio da leitura e da produção de textos que envolvam a cultura e história de determinada comunidade. Isso acontece principalmente devido às lacunas existentes na formação do professor. Entendemos que é através de produções textuais que retratam a cultura, história e vivência em sociedade que eles poderiam dar esse avanço pedagógico.

Dessa forma, trabalhamos com uma proposta que envolveu o contexto de vivência dos estudantes através de um gênero próximo deles, neste caso, o relato. O intuito de se trabalhar com o gênero relato histórico e cultural foi de despertar o interesse do aluno pelos conhecimentos que envolviam a formação do local onde vivem. Usar os acontecimentos como elemento de prática de ensino de leitura e escrita, é tornar as habilidades educacionais coerentes e aplicáveis, assim, o reconhecimento da formação cultural local, leva à constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo em sala de aula (Brasil, 2018). E isso possibilita a criação de um ambiente igualitário onde os conhecimentos se equiparam. Para tanto, ao se trabalhar esse gênero, é necessário que se delimite sobre o que será relatado, posto que o envolvimento dos alunos pode levar a vários rumos. Logo, a proposta pedagógica de se trabalhar com a produção de fotografias de monumentos e imagens sobre a cultura local tem potencial de envolver os alunos de maneira notável, fazendo com que eles desenvolvam as habilidades de leitura multimodal e a escrita.

Pela minha experiência enquanto professora do Ensino Fundamental, nos anos finais no Município de Umbuzeiro/PB, foi possível observar que se dá pouca importância a estudos que envolvam diferentes práticas de letramento que dialoguem com a cultura de uma comunidade por meio de um processo de transdução[2], em especial, da produção de fotonarrativa à produção de relato. Nesse sentido, entendemos que o professor do Ensino Fundamental II deve ser um mediador do conhecimento, e pode contribuir para o processo de letramento do estudante, seja verbal ou não verbal, buscando, desse modo, mediar ações pedagógicas que proporcionem a interação e o aperfeiçoamento da percepção dos potenciais de significados advindos das

[2] Na Física, denomina-se "transdução" o processo de conversão de uma forma de energia em outra (ondas sonoras em sinal elétrico e vice-versa). O termo "transdução" foi tomado à Física e generalizado de tal forma, que hoje já se estendeu, metaforicamente, para a maioria das demais áreas do conhecimento, sendo usado indistintamente para qualquer tipo de "transcodificação" ou "conversão".

imagens por meio da linguagem visual. Tais propostas podem maximizar relações com a construção da cultura, posto que imagens, em especial as fotográficas, configuram uma poderosa forma de comunicação, pois mensagens visuais estimulam respostas emocionais e intelectuais, ou seja, elas permitem o sentir e o refletir sobre um determinado assunto. Nessa perspectiva, compreender a relação entre narrativa e fotografia é fundamental para potencializar a linguagem visual e imagética.

A partir de um diálogo realizado na escola com professores e alunos[3], surge a seguinte problemática: De que maneira o trabalho com propostas didáticas de leitura e de escrita de textos verbais e não verbais da história e da cultura de um povo promovem o Letramento Multimodal? Logo, essa questão nos motivou a produzir uma proposta de intervenção de formação leitora e escritora que instigasse os alunos do 7º ano dos anos finais a produzirem modos de linguagem que se inter-relacionem e retratem a história e a cultura de sua comunidade. Assim, o estudo tem como objetivo geral compreender como se promove o letramento verbal e não verbal, a partir do processo de transdução da fotonarrativa à produção de relatos dos estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental no intuito de propor uma proposta didática de intervenção com foco no Letramento Multimodal. O projeto didático de Letramento está detalhado no capítulo sobre o percurso metodológico da pesquisa.

Tendo em vista essa problemática, esse estudo foi motivado pela inquietação da professora pesquisadora que conhece as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, e essas manifestações despertaram o interesse em ampliar conhecimentos, possibilitando o diálogo e a formação holística do aluno. Com o intuito de responder essa questão e atender ao objetivo do estudo, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: (i) discutir com os alunos, a partir da leitura de fotonarrativas já publicadas, a história e a cultura da cidade de Umbuzeiro; (ii) verificar os significados construídos nas imagens fotográficas produzidas pelos estudantes que traduzem a história e a cultura de sua comunidade; (iii) identificar os significados construídos nos relatos escritos e sua relação com a leitura das imagens fotográficas estudadas; além de (iv) promover oficinas de leitura e de escrita que garantam o diálogo entre a leitura fotográfica e a produção de relatos com o objetivo de promover o Letramento Multimodal;

À vista disso, é importante destacar que as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas escolares, no espaço familiar, cultural e profissional e participação em situações de leitura, próprias de atividades

[3] Discussão informal em formação na escola que discutem a cultura e a história de um povo.

vivenciadas cotidianamente por crianças adolescentes sobre as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. Assim, a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical devem articular os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos, visto que os alunos durante as aulas, especialmente de Língua Portuguesa, sentem dificuldades em ativar os potenciais semióticos das fotografias. Assim, cabe ao professor auxiliá-los na compreensão de seus significados e consequentemente tomarem conhecimento da história de uma comunidade para assim produzir textos significativos. Logo, ao se utilizar fotografias no processo de ensino-aprendizagem, pode-se indicar as possibilidades de o aluno desbravar o espaço que amplia olhares além da sala de aula. Nesse sentido, a fotografia é tida como ferramenta importante, que pode auxiliar na construção do pensamento crítico (Gomes, 1996). A utilização da fotografia como recurso pedagógico é uma abordagem social e tecnológica que aproxima alunos e professores com experiências culturais e saberes diferentes e, muitas vezes, complementares. Isso é benéfico para os estudantes que participam dessa construção. Diante desse cenário, é importante salientar que tanto um texto escrito quanto uma fotografia contam histórias, trazem informações e são capazes de expressar aspectos similares, ainda que sejam utilizados modos semióticos distintos. Desde o seu surgimento, no século XIX, a fotografia carrega consigo valores culturais, documentais e afetivos, uma vez que principiou a mudança da história do mundo, proporcionando a todos um instrumento importante na busca da própria identidade. Com o avanço tecnológico, ela passou a ocupar uma posição importante: o ser humano vive cercado por imagens e produz muitas delas, entre registros espontâneos, produções de fotografias e selfies; na verdade, o que vem ocorrendo é a construção de produtores fotográficos. Nesse sentido, surge a necessidade da realização de estudo que envolvam essas questões.

O presente estudo se justifica, a priori, pela sua relevância social, à medida que aponta para discussões sobre as contribuições com vistas à ampliação dos conhecimentos de textos visuais, neste caso, a fotografia, bem como suas contribuições no que tange aos conhecimentos relevantes ao ensino e à aprendizagem de textos na contemporaneidade. Assim, é importante que a instituição escolar intensifique o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada de textos visuais que contribuam para o desenvolvimento do estudante, no que se refere a uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de gêneros. Vale salientar que a pesquisadora deste estudo também atua como professor nesta escola e, portanto, aplicou esta pesquisa em uma turma em que leciona. Esse, inclusive, foi um dos fatos motivadores para a escolha dessa instituição como lócus desta pesquisa.

Somado a isso, destaca-se o fato de que, apesar de o relato histórico e cultural se fazer presente no currículo escolar, tal gênero textual não é trabalhado com efetividade nas práticas pedagógicas dos demais professores em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa. Os estudantes relataram que possuem dificuldades para a produção desses textos, dessa forma isso nos motivou para a escolha do gênero textual relato.

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação e manipulação, que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital, pois, a escola, quando propõe a leitura, associa apenas a textos verbais. Porém, na contemporaneidade, é preciso desmistificar esse pensamento, visto que a leitura fotográfica promove o desenvolvimento de habilidades que permitem a construção de aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar o que a imagem pode transmitir (Stokes, 2002).

Partindo desse pressuposto, abordaremos a Teoria do Letramento Visual de Stokes (2002) evidenciando a importância da leitura de imagens e analisando os recursos que as compõem, para assim produzir imagens fotográficas e proporcionar o entendimento da multiplicidade de significados expressos por eles, visto que a proficiência apenas com palavras e números é insuficiente para a formação de leitores. Por esse motivo, necessita ser complementada com habilidades básicas adicionais, posto que as novas tecnologias de comunicação e informação são emergentes e permeiam as atividades da vida diária. O foco está na produção intencional de fotografias, que carregam consigo memórias exclusivas de sociedades repletas de imagens de todos os tipos.

Analisamos também como a construção de significados visuais por meio da produção de fotografias e sua relação com a produção de relatos histórico-culturais promove o letramento multimodal crítico, estudado por Kress e van Leeuwen (2006). Com vistas a maximizar o potencial de comunicação do universo digital, a instituição de ensino pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

A relevância desse estudo por sua natureza científica toma por base as teorias da Gramática do Design Visual, por se tratar de questões que envolvem a prática de leitura e suas contribuições para a aprendizagem na formação de um aluno holístico. Neste caso, o trabalho de Kress e van Leeuwen (1996) em Semiótica Visual parte do pressuposto de que, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. Almeida (2009, p. 176), por

exemplo, descreve que “Essas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados”. O leitor, aqui, assume um papel que vai além da repetição de falas e dizeres do texto, na verdade é uma leitura realizada nas entrelinhas do texto.

Na fundamentação, adotamos como aporte teórico, o Letramento Visual de Stocks (2002) com aparato no Projeto Ler para Aprender do Ciclo de Ensino e Aprendizagem Rose e Martin (2012), e a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), assim como o Letramento Crítico de Janks (2016) para orientar os procedimentos de ações que desenvolvem o letramento visual.

Esta pesquisa também traz estudos que revelam a “fotografia” como um gênero de texto e como um modo semiótico (imagético) que mostra uma realidade social e cultural, destacando estudos de Martins (2008), Costa (2013), Kossoy, (2020), Jolly (2010 e Santaella (2012). Além disso, discute sobre os aspectos da multimodalidade e sua relação com os multiletramentos, focando, especialmente, no diálogo entre os Letramentos Cultural, Visual e Multimodal Crítico, baseada nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006), Callow (2008), Street (2003; 2008) e seus seguidores.

No âmbito da intervenção pedagógica, situamos esta pesquisa no domínio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) desenvolvido na Austrália. Nesse sentido, apontamos o CEA por buscar tornar visível para o aluno a maneira como os gêneros de textos se organizam, ou seja, ensinar a ler para aprender e aprender para escrever os gêneros presentes no currículo escolar (verbal e não verbal) e por discutir a pedagogia de gêneros da Linguística Sistêmico Funcional Martin; Rose (2012) em diálogo com as definições de texto, contexto e gênero, algumas concepções socioculturais e a relação que se estabelece entre todos esses conceitos. Partindo desse pressuposto, o presente estudo usou a fotografia como ponto de partida para o aperfeiçoamento das produções textuais, além do aprendizado de questões de ordem linguística, social e cultural.

Conhecendo a realidade sociocultural dos educandos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, entendemos a necessidade de repensarmos e ressignificarmos a educação como formação completa do ser humano, não apenas na escola, mas também fora dela. Dessa forma, as teorias estudadas carregam consigo aspectos relevantes a serem aplicados à prática pedagógica do incentivo ao ensino do gênero discursivo- fotografia. O que também torna primordial a pesquisa e sua aplicação é o fato de os professores dos anos finais carecerem de conhecimentos mais amplos na área linguística, em face de que não há especificamente nos currículos dos cursos de Letras disciplinas que proporcionem a aquisição de conhecimentos linguísticos específicos à formação de leitores assíduos, e possibilite a ampliação da formação

dos professores nesta etapa de formação. Neste caso, tratamos das teorias que carregam consigo aspectos relevantes a serem aplicados à prática pedagógica do incentivo à leitura e escrita de textos multimodais.

Em relação à docente-pesquisadora, trata-se de uma profissional com licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), com conclusão em 2015; com Especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Osman Lins (FACOL), em 2016, e Gestão Pública pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É Mestra pelo Curso de Mestrado Profissional em Letras da UPE (PROFLETRAS). Na instituição que se configura como campo de estudo, a profissional desempenha atividades com alunos do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa aplicada de caráter didático, posto que utilizou métodos para auxiliar os alunos com a leitura de fotografias, assim como produção de textos do gênero relato histórico e cultural. "Portanto, a pesquisa aplicada é aquela que faz investigação com uma intervenção direta da ciência para solucionar um problema já detectado" Xavier (2011, p. 44). Dessa forma, o professor pesquisador atuará como mais um coparticipante da ação.

No que se refere à organização do trabalho, ele foi dividido em cinco capítulos; no capítulo I, discorremos sobre os multiletramentos Rojo e Moura (2012) e a multimodalidade na perspectiva de Jewitt (2005) e a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006; 2012), com o intuito de discutir sobre a importância de trabalhar o ensino nessas perspectivas teóricas. No capítulo II, há a discussão sobre o sistema de transitividade que, na Gramática Sistêmico Funcional, está interligada à oração como um todo, que consiste de processos, de participantes e de circunstâncias, a partir dos estudos organizados por Halliday e Matthiessen (2004). O capítulo III analisa a fotografia como gênero de texto, o relato e o processo de transdução discutido por Kress (2010) que se refere ao processo de mover transpor significados criados em uma modalidade para outra. No capítulo IV, trazemos uma discussão sobre a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney e apresentamos considerações sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa de Letramento Ler para aprender, que é adaptado neste trabalho. No capítulo V, há a metodologia desta pesquisa. Por fim, no capítulo VI, apresentamos as análises dos dados coletados e os resultados obtidos pelo projeto de intervenção didático-pedagógica da experiência vivenciada.

A seguir abordaremos a temática que envolve o multiletramento e a multimodalidade, cujas propostas pedagógicas possibilitam a inserção dos jovens na atual sociedade, fazendo

com que possam transitar pelos diversos espaços e situações do mundo globalizado e tecnológico em que estamos inseridos.

CAPÍTULO I

SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

O presente capítulo discorre sobre os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, aspectos importantes da pesquisa, posto que o trabalho com textos em sala de aula contempla essa perspectiva teórica, principalmente o letramento visual, já que vivemos em uma sociedade cada vez mais imagética.

O ensino de línguas é um campo de estudos presente entre os estudiosos que se dedicam ao funcionamento da linguagem na esfera da educação, tendo em vista desenvolver alunos letrados cada vez mais proficientes com a habilidade de realização de ações sociais através da linguagem. Nessa discussão, surge a pedagogia dos multiletramentos, teoria desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres GNL (New London Group), que, no ano de 1996, debatiam sobre ideias a respeito dos letramentos e suas aplicações na sociedade. O ponto de partida do grupo baseia-se na concepção de que para que o ensino da língua seja eficaz é necessário desenvolver nos estudantes habilidades necessárias para o pleno engajamento na sociedade, isto é, os letramentos essenciais para atuar no âmbito da linguagem.

Nesse ínterim, depreende-se que as culturas estão cada vez mais norteadas por diferentes tipos de imagens, cujas características perpassam a interpretação e significado do texto. É difícil pensar em meios de expressão apenas verbais, pois além das palavras a sociedade é norteada por imagens, gestos, sons, diagramações e cores. Assim, o conceito de texto já não se limita à linguagem verbal, mas se estende a possibilidades semióticas que se articulam e complementam entre si. Como consequência, as concepções de leitura vêm se ampliando, uma vez que pode determinar a ligação entre os textos, visto que os leitores têm a oportunidade de participar como coautores. Um dos maiores desafios enfrentados pela escola é o de estimular os alunos à prática da leitura dos mais variados gêneros.

Nesse sentido, o texto vem passando por reconfigurações pautadas, principalmente, na interação verbal, cuja finalidade perpassa os “muros da escola” e se configura nas práticas discursivas que se materializam no discurso, visto como prática social da interação verbal. E isso tem interferido significativamente nas práticas de ensino e pesquisa. Além disso, o analfabetismo se encontra presente na sociedade, acrescentam-se dados relativos aos “analfabetos funcionais”, ou seja, “pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e “aprendido” a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas

relações sociais ordinárias" Solé (1998, p.32). Estes dados levam à reflexão sobre as práticas educativas que se realizam em nossa sociedade em relação às leituras.

Assim, com o intuito de expandir os conhecimentos linguísticos e textuais dos estudantes, esse estudo busca realizar oficinas pedagógicas com foco na leitura de diferentes textos, principalmente o visual, para em seguida produzir relatos históricos culturais. Pretende-se averiguar o conhecimento dos educandos referentes à leitura e interpretação dos gêneros e possibilitar uma interpretação mais aprofundada dos diferentes textos, visto que o problema do ensino da leitura na escola ocorre na própria conceitualização do que é a leitura, na forma com que é avaliada pelos professores, no papel que ocupa na Proposta Pedagógica da Escola e, naturalmente, nas práticas pedagógicas que são adotadas para ensiná-la. É necessário, assim, deslocar uma visão de linguagem em que os sujeitos determinam livremente os sentidos do texto ou ainda que o sentido venha determinado primeiramente pelo texto e pelo autor.

Nesse sentido, tem-se o intuito de encaminhar a compreensão de leitura, de um ponto de vista teórico e prático, o que exige um empenho de colocar visões em confronto e de tentar dar sentido às críticas que um modelo apresenta em relação ao outro. Serão abordadas as perspectivas do leitor e da interação do leitor com o texto, com suas respectivas análises em se tratando do aparato dialogal, tendo em vista o ponto de vista discursivo. Nessa perspectiva, o ambiente inovador que a leitura multimodal pode proporcionar aos estudantes apresenta-se como um agente de mudanças e transformações, tornando-se coautores do projeto e autores do próprio processo de ensino-aprendizagem, Brasil (2018). A intenção é fazer com que o aluno seja instrumentalizado a apropriar-se de conhecimentos pautados em fatores que fundamentem as aprendizagens.

Trataremos a seguir da Multimodalidade e suas caracterizações.

1.1 Multimodalidade: Leitura e ensino de língua

O estudo da multimodalidade tem se expandido no Brasil por pesquisas realizadas por diferentes estudiosos. Logo, a partir dos avanços da tecnologia, Kress e van Leeuwen (2006) têm explorado as funções da linguagem nas imagens que passaram a ser analisadas como um texto com uma gama de informações e significado. A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) também faz alusão à multimodalidade em alguns trechos, no intuito de realizar a análise de textos orais e escritos dentro do ambiente escolar. Considera-se importante, todavia, que a instituição de ensino assuma a responsabilidade teórica do estudo que envolva o protagonismo, assim como novas possibilidades de interação multimidiática e multimodal.

Através da leitura de um texto multimodal se faz necessário considerar os modos e observar os aspectos que os caracterizam, pois são pontos que nos levam a praticar uma nova maneira de ler Jewitt (2005) que auxiliam na construção de sentido do texto. Nesse prisma, a leitura é um ato individual de produção de sentidos, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor/participante interativo e que, portanto, serão diferentes, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento da leitura.

Atrelado a isso, Carvalho (2005) destaca a importância da abordagem de leitura, discute que o professor de leitura, na abordagem instrumental, poderá orientar o seu trabalho em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. E isso, segundo o autor, servirá de base para nortear o processo de instrumentalização na esfera do ato de ler. Assim, o professor deverá criar atividades que levem o aluno a pensar sobre o texto, criticando-o, muito embora a leitura crítica deva ser estimulada em todas as fases, a fim de que haja uma interação entre o mundo do leitor e as ideias do autor.

A leitura requer mediação, nesse sentido, o professor assume um papel importante na vida dos estudantes. Assim, a elaboração de atividades que possibilitem o pensamento crítico é fundamental durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Estes estão presentes nos documentos que regem o currículo da educação básica e possuem pressupostos que garantem as aprendizagens, principalmente em relação à leitura e à escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa (Brasil, 2018), por exemplo, elenca as aprendizagens essenciais e destaca sobre o ensino de gêneros que,

> No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Logo, é possível depreender alguns aspectos a partir dessa análise que foca na ampliação de leitores, a fim de estimular o contato da leitura com o aluno, uma vez que se faz necessário que lhes sejam apresentados gêneros diversos e, por consequência, situações de comunicação e interlocutores diversos. Posto que, por entender o aprendizado como algo cumulativo, o professor ministra a aula a partir do conhecimento prévio do aluno, seja da bagagem acadêmica acumulada desde o ensino infantil, seja da vivência de mundo que o estudante tenha, para assim ocorrer a ampliação das práticas pedagógicas, em direção a novas experiências cada vez mais significativas e que contribua para a construção do conhecimento dos alunos.

Esses aspectos norteiam não só o ensino de língua materna, mas também outros campos de conhecimento, como a língua estrangeira. Para Coelho (2012) a motivação para leitura nasce

a partir da curiosidade, assim como para a aquisição de novos conhecimentos e informações. É a partir da preocupação em estar atualizado com as metodologias de ensinar, e estimular o hábito da leitura, através de textos atuais e histórias que atinjam o público-alvo desejado que se consegue atingir o envolvimento e é nesse contexto que está a magia do ato de ler: envolver a clientela em torno de um prazer comum que é a busca pelo conhecimento, pela informação e pelo desenvolvimento da linguagem, e isso acontece de forma prazerosa quando o professor possibilita uma aprendizagem significativa.

Hodiernamente, nos deparamos com textos visuais, à medida que as novas tecnologias vão expandindo e isso nos possibilita lançar questionamentos acerca de como os significados são comunicados através dos códigos das imagens. Utilizamos o uso das práticas sociais de linguagem em diferentes contextos, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Assim, é possível considerar que um indivíduo em fase de letramento é aquele que consegue decodificar um código linguístico, e conhecer uma linguagem se apropriando dela.

A partir do surgimento das novas formas de interação e comunicação expandidas pelo aperfeiçoamento tecnológico e, consequentemente, pelas mudanças sociais que passam a ser imprescindíveis para adequação à era digital, tem gerado demandas por novos letramentos, que, no âmbito da linguagem, vão além das habilidades de ler e escrever e passam a abarcar processos de produção de sentidos por muito tempo atrelados ao ensino exclusivo do texto verbal.

Nesse sentido, a escola, enquanto formadora de valores torna-se o veículo de interação dos alunos com os textos, cabendo a ela oferecer leituras de bom nível, diversidade de textos e práticas de leituras eficazes e por conseguinte, formar leitores competentes e reflexivos. A integração entre os variados gêneros para compor sentidos caracteriza a multimodalidade, cujos significados acontecem pela composição e interação de mais de um código semiótico. O contexto de construção social dos leitores pode influenciar nas possibilidades de interpretação. Nesse sentido, Ribeiro (2021) dispõe que:

> Todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Isso talvez ocorra de maneira ainda mais explicitamente projetual em textos publicados, seja em que meio for, e que circulam socialmente (Ribeiro 2021, p.11).

Dessa forma, o texto, ao ser criado, envolve a materialidade. Isso significa dizer que a forma física ou digital do texto influencia em sua composição e existência. Desde o momento de sua

criação, o texto é multimodal, posto que se utiliza de diferentes modos de comunicação para transmitir alguma mensagem, seja através de texto, imagem, som, ou outra maneira de comunicação.

Na perspectiva de Kleiman (2016) as dificuldades com a leitura refletem diretamente na dificuldade de produção de textos. Para tanto, é fundamental que o professor, enquanto mediador dos saberes, possibilite as infinidades de interpretações, assim necessita estar em consonância com seus alunos e criar interações capazes de estimulá-los a leituras que enfatizem diferentes assuntos. Cabe também ao professor proporcionar-lhes um convívio estimulante com a leitura, assim como permitir que ela cumpra o seu papel, ou seja, o de ampliar, pela leitura da palavra e da imagem, a leitura do mundo.

Nesse sentido, Rojo (2002) discute a respeito do comportamento dos leitores ao terem um contato com os textos e destaca que as leituras serão influenciadas desde a estrutura textual a suas disposições, uma vez que auxiliam na construção da compreensão textual. Nesse sentido, é de suma importância que as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula possibilitem a construção de conhecimentos e possibilidades de interpretações. É nítida a necessidade da realização de atividades voltadas para o letramento visual, uma vez que os materiais didáticos cada vez mais se utilizam gêneros multimodais, porém ainda é escasso o trabalho com os elementos não verbais que os compõem.

Para Koch (2006) a necessidade que se coloca para a escola, família e demais espaços envolvidos no ensino da leitura e formação de leitores é a de possibilitar ao indivíduo sua constituição como leitor, pois ela lhe permite entender criticamente a sociedade e nela interferir. Essa leitura deve ir além da simples decifração de símbolos. O papel do educador nessa tarefa de educação de leitores assíduos é desbravar caminhos, estimular e administrar a curiosidade, tanto a própria, como a curiosidade de seus alunos.

É mister que haja perfeita interação entre aluno e professor porque, na era da informação, somos todos aprendizes do futuro, aprendizes permanentes na busca de um mundo melhor e na busca da própria felicidade. Ademais, a leitura é o caminho que possibilita a formação de um cidadão curioso, reflexivo, político, que adquire características por meio das práticas de leitura. Portanto, durante a leitura, faz-se necessária a interação entre todos esses aspectos e, na sala de aula, o responsável por essa interação é o professor, o mediador no processamento da prática leitora.

Nesse contexto, o letramento visual dos leitores torna-se imprescindível, pois possibilita a construção de saberes, assim, se poderá ler, interpretar e produzir diferentes recursos linguísticos e textuais. Isso ocorre pelo uso frequente das redes sociais, em consonância com as

novas tecnologias digitais. Logo, a multimodalidade se faz presente em todos os textos, como confirmado por Kress e Van Leeuwen (2006), quando defendem que todo texto é, por essência, multimodal. Inclusive os que usam a linguagem verbal e não apresentam imagens, pois cada detalhe que os compõe contribui para a construção de sentidos.

1.2 Multiletramentos na escola

Multiletramento é um conceito que reconhece as formas essenciais de letramento para se inteirar nas diferentes formas de comunicação da atualidade, especialmente com o surgimento das novas tecnologias. Conforme Rojo e Moura (2012) esse conceito amplia a ideia tradicional de letramento, que estava focada principalmente na habilidade de ler e escrever textos impressos, para incluir a habilidade de entender e criar significados através das várias formas e meios da comunicação. Ainda destacam que trabalhar com os multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias, porém caracteriza-se como um trabalho que parte da cultura de referência dos alunos, e assim buscar a criticidade e o pluralismo, e amplie o repertório cultural para assim seguir na direção dos outros letramentos, neste caso o letramento visual, crítico e cultural. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) discutem,

> Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência, por parte do alunado (Rojo; Moura 2012, p.8-9).

Nessa perspectiva, se faz necessário a valorização do estudo numa abordagem pedagógica que engloba a inclusão dos contextos culturais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. É primordial que os educadores valorizem as diversas formas de conhecimento e comunicação que os estudantes trazem consigo. Isso promove um ensino significativo. A ênfase nos letramentos críticos é de suma importância, porque não basta apenas ler e escrever; é primordial compreender, analisar e questionar os textos e mídias de forma crítica. Essa abordagem exige habilidades avançadas, como a capacidade de análise e o uso de uma metalinguagem, que são essenciais para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Essas práticas colocam os alunos no centro do processo educativo, como criadores e não apenas consumidores de informações. Isso possibilita que os alunos se encorajem a serem ativos e responsáveis pela sua aprendizagem, cuja meta é crucial na educação contemporânea.

Ao utilizar essas práticas pedagógicas, os educadores enfrentam o desafio de criar um ambiente que valorize a diversidade cultural dos alunos, assim como os capacite a usar essa

diversidade como um recurso para a criação e transformação de conhecimentos. Isso exige a formação contínua dos professores e um currículo maleável que se adapte às necessidades dos alunos. Portanto, para o ensino dos Multiletramentos, se faz necessário o auxílio de novas ferramentas, além das da escrita manual, as que estão sendo incorporadas repentinamente, como as que fazem uso de áudio, vídeo, edição e diagramação (Rojo; Moura, 2012).

Rojo e Moura (2012) trazem características dos multiletramentos e ainda destacam;

> Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13 – grifos dos autores).

Diante do exposto, é possível perceber que o conceito de letramentos aponta para a diversidade de práticas de leitura e escrita. Diferentemente do conceito de multiletramentos, posto que envolve a diversidade cultural, assim como a diversidade de modos de representação (textos multimodais), reconhecendo que a comunicação da contemporaneidade ocorre por meio dos sistemas semióticos, como imagens, sons e vídeos, que vão além das palavras.

Na subseção a seguir são tecidas algumas considerações sobre o Letramento Visual, recurso importante e fundamental para a compreensão e utilização de informações visuais.

1.3 Letramento Visual

Letramento Visual é definido por Wileman (1993, p. 114) como a “capacidade de ler e interpretar informações apresentadas em imagens”. Nesse sentido, o Letramento Visual inclui-se no conjunto de novos letramentos atrelados à necessidade de se produzir sentidos em eventos comunicativos, assim como o texto verbal, que envolve a capacidade de ler, entender e utilizar informações visuais para a comunicação.

Na concepção de Stokes (2002), o Letramento Visual envolve habilidades de leitura, interpretação e compreensão de informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas, assim como sua transformação em imagens, gráficos ou outras opções que ajudem na comunicação. Nesse sentido, o letrado visualmente observa uma imagem com cautela e consegue perceber suas intenções, reunindo informações e ideias presentes na imaginação, contextualizando-a, e determinando se são válidas para construir significado. Ele destaca a

importância de desenvolver habilidades de interpretação e criação de imagens como parte essencial da educação na contemporaneidade e do desenvolvimento de uma compreensão abrangente do mundo visual que nos rodeia.

O letramento visual tem como principal função preparar os estudantes para a dinamicidade do mundo contemporâneo que tem se utilizado de imagens para referenciar a aprendizagem. Conforme Oliveira (2008) pontua, a representação do visual tem ocupado um espaço de ator principal na sociedade, pois denota possibilidades pedagógicas eficazes com a intenção de recriar, transformar e preencher lacunas que geram déficit na aprendizagem, através de parâmetros comunicativos específicos.

Assim, é de suma importância que as imagens, ao serem inseridas no ambiente escolar, possam trazer uma significação para os estudantes. Nesse prisma, o professor assume um papel muito importante, visto que possibilita as mais variadas formas de se interpretar os textos imagéticos, muitas vezes, negligenciadas pelo professor, que além de serem escassos, são poucos esmiuçados. Entender a informação repassada pelas imagens tem sido uma tarefa pouco exercitada, por isso esse estudo busca trazer contribuições para ajudar a detectar a compreensão das imagens. Reconhecendo essa aprendizagem, o aluno será capaz de compreender com profundidade uma das ferramentas presentes na comunicação hodierna. É importante destacar que nessa pesquisa a imagem está relacionada com a compreensão e análise do discurso de caráter não- verbal.

Nesse sentido, surgem novas formas de abordagem nas análises da construção de significados, o que possibilita o estudo e entendimento dos elementos visuais que constituem o discurso. A combinação de imagem e palavra é frequentemente usada em diferentes gêneros. Esse estreitamento das relações leva a uma sociedade impregnada de elementos multimodais, ou seja, as mensagens são construídas com a união da linguagem verbal e não-verbal. Esses novos dispositivos interligados constroem novas linguagens, o leitor/PI (participante interativo) moderno se vê, por sua vez, envolvido em um entrelaçado de imagens, sons, movimentos, cores, uma escrita que une a noção de letramento que produz diferentes sistemas linguísticos, ou seja, textos multimodais.

Na concepção de Procópio (2009) e de Souza (2009), existe uma gama de benefícios que o letramento visual pode proporcionar aos professores e alunos, posto que, os letrados visuais são capazes de entender e produzir mensagens visuais. Nesse cenário, práticas pedagógicas que envolvem conceitos do letramento visual contribuem para a leitura imagética e promovem o desenvolvimento de habilidades que proporcionam um conhecimento eficaz,

pois possibilita a um indivíduo perceber, relacionar, organizar, construir sentido e expressar o que se foi observado em dada imagem.

Contrariamente a isso, o que se percebe, com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa, são atividades com excesso de textos escritos pouco criativos e repetitivos de cópia e de reprodução automatizada. Porém, as atividades práticas de leitura de imagens costumam ser trabalhadas com menor frequência e sem a preocupação de serem teoricamente embasadas e isso dificulta ainda mais a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de fluência leitora que as imagens proporcionam, visto que o professor ainda carrega, nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, influências das tendências metodológicas tradicionais.

Por outro lado, o que deve levar a repensar a prática pedagógica é o fato de alguns alunos resistirem à adoção do uso de imagens, por não analisarem a fotografia de maneira contextualizada, sem considerarem a significação presente nela. Cabe ao professor, enquanto mediador de conhecimentos, auxiliar o desenvolvimento das habilidades críticas dos alunos, para que possam construir seus próprios juízos de valor ou, minimamente, se tornarem conscientes do poder dessas influências presentes na fotografia.

Utilizar-se dessas ferramentas é um dos fatores primordiais para a concretização da aprendizagem significativa. As concepções de ensino precisam ser adaptadas no contexto da contemporaneidade, intercalando sobre o que o aluno sabe, ao que se deve aprender. Assim, esse estudo, que se pauta principalmente no registro de fotografias realizadas pelos leitores/PI, possibilita a construção de significados construídos nas imagens fotográficas produzidas que traduzem a história e a cultura de sua comunidade.

Nesse sentido, compreende-se que os recursos visuais não figuram apenas como ilustrações de apoio ao texto escrito, mas um texto organizado e estruturado. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), as imagens também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com a força semelhante à do texto. Nesse sentido, o letramento visual provoca a criatividade e a imaginação, o pensar por si próprio. Assim, as imagens servem como uma prática social por meio da qual os alunos possam expandir suas visões de mundo, seus pensamentos críticos e criativos.

Na conceção de Kress e van Leeuwen (2006), na era da multimodalidade, os modos semióticos, além da língua, são capazes de servir a representação e comunicação. Afirmam que as cores, por exemplo, além de constituírem um modo semiótico, representar ideias e estabelecer relações, podem servir para estabelecer coerência e coesão nos textos.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), o significado potencial dos recursos semióticos está no uso que lhe foi usualmente atribuído no passado e num conjunto de recursos

utilizados em composições com base em seus possíveis usos, que são atualizados de acordo com os contextos sociais nos quais são recorrentemente usados. Assim, para que os leitores/PI possam compreender os significados das imagens presentes na sociedade e se preparem para refletir criticamente sobre eles, é fundamental a adoção de práticas que viabilizem o letramento visual. Por isso, auxiliar os professores na construção de atividades que desenvolvam esse tipo de letramento é a finalidade desse produto educacional.

Na subseção a seguir são tecidas algumas considerações sobre as metafunções da linguagem visual, recurso importante e fundamental para a compreensão e utilização de informações visuais.

1.4 A GDV e suas Metafunções

Tendo como aparato o fundamento da teoria sistêmico funcional de Halliday (1978), que envolve a linguagem e a Semiótica Social de Kress; Van Leeuwen (2006), há em sua teoria a elaboração de uma proposta que analisa a gramática da imagem, assim como, a gramática do Design visual, conhecida como GDV. Os teóricos procuravam identificar, nas imagens, peculiaridade e características e arranjos compositivos parecidos; bem como buscavam sistematizar suas regularidades, objetivando compreender de que modo as formas de representação visual são padronizadas, para assim construir significados capazes de serem reconhecidos. Conclui-se que a GDV fornece inventários das estruturas composicionais das imagens convencionadas pela Semiótica Social e analisa como suas estruturas são utilizadas para produzir significados.

Compreendendo gramática como um conjunto de recursos socialmente construído para a produção de significado, e a GDV como estruturas verbais e visuais, caracterizadas como um sistema semiótico, conclui-se que ambas compartilham de características comuns, além de constituir meios de representação e produção de significados culturais. Por essa razão analogamente à linguagem verbal, Almeida (20216) observa que existe uma sintaxe da linguagem visual. Isso significa perceber que as imagens podem ser expandidas e para se conhecer e controlar seu potencial se faz necessário uma síntese visual.

Nesse ponto, é possível perceber que as relações entre a GSF e a GDV são importantes para o conhecimento dos propósitos comunicativos presentes nas fotografias. Essa gramática concebe a multimodalidade como uma abordagem inovadora na organização textual. Nessa perspectiva, os elementos verbais e visuais são entendidos como partes integrantes que interagem continuamente no texto. É crucial reconhecer a inseparabilidade desses componentes

para efetivamente construir os significados textuais e a compreensão da realidade e das experiências humanas.

As convenções que sistematizam as estruturas visuais, segundo Almeida (2016), são sócio-históricas, culturalmente construídas e investidas de sentido, permeadas por valores, crenças e ideologias, compostas por caracterizações que constroem significados potenciais das categorias presentes nos textos. E isso serve de aparato para uma análise aprofundada de determinada imagem, o que contribui significativamente para a interpretação imagética significativa.

Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram seus estudos a partir da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), cuja linguagem era tratada como um modo semiótico. Assim, reconhecia três tipos de trabalho semiótico relacionados ao uso da linguagem, são chamadas de metafunções, quais sejam: ideacional, interpessoal e textual. Preocupam-se respectivamente com as experiências vividas pelas pessoas, relações interacionais e estruturas internas dos textos. Os autores aplicam essa ideia ao modo visual e propõem três funções correspondentes para a Gramática do Design Visual que são a representacional, interativa e a composicional.

Assim, considerando que as imagens têm sintaxe própria e que produzem significados ideacionais, interpessoais e textuais, Kress e van Leeuwen (2006) ultrapassam o foco verbal da Linguística Sistêmico-Funcional e estabelecem uma perspectiva multimodal para análise crítica de imagens presentes nas mais diversas esferas da sociedade. Neste sentido, são os significados representacionais, interacionais e composicionais que atuam constantemente associados nos textos multimodais para a produção de significados e representação da realidade e das experiências humanas. É importante destacar que

> [...] a proposta de Kress e van Leeuwen para a análise de imagens utilizando os aportes da GSF é de relacionar a noção teórica de metafunção de Halliday com a análise de imagens, e não de verificar se as estruturas linguísticas têm correspondentes nas estruturas visuais (Novellino, 2007, p. 50).

Assim, não é apropriado considerar os códigos verbais e não-verbais como meios distintos de representar uma ideia, uma vez que cada código semiótico tem suas próprias regras e capacidades específicas para essa representação. Para o estudo realizamos um recorte teórico, a seguir discutiremos sobre as categorias da Gramática do Design Visual e enfatizaremos a representacional, metafunção utilizada para analisar o corpus da pesquisa. Inspirados na designação realizada por Halliday, os estudiosos Kress (2006), Van Leeuwen (2006) agrupam

as peculiaridades visuais encontradas nas estruturas imagéticas em categorias e subcategorias, classificando-as em metafunções visuais: Representacional, Interativa e a Composicional. Na perspectiva de Silva (2016, p. 56), “nenhum sinal ou código, seja ele verbal ou não, pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem.”

Nesse sentido, a seguir são realizadas discussões que envolvem as metafunções da linguagem visual.

1.4.1 Sobre as Metafunções da Linguagem Visual

Na linguística sistêmico-funcional, metafunção é um conceito que designa a ideia de que existem funções que fazem parte da organização do sistema linguístico. Nesse sentido, enquanto um texto pode ter inúmeras funções, somente algumas funções são gerais o suficiente para organizarem a língua como um todo: as que se denominam metafunções. Em se tratando das metafunções da linguagem, o percurso de mudança do significado é: Ideacional (concreto), textual, interpessoal.

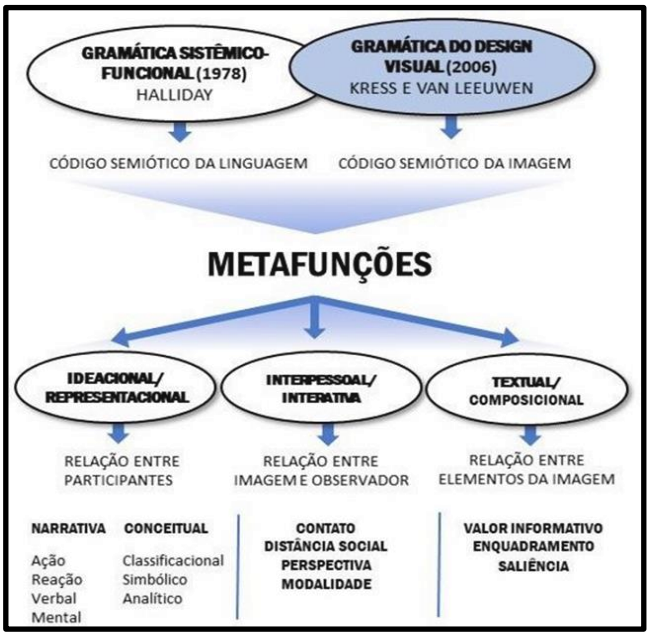
Assim, os elementos linguísticos não significam isoladamente uns dos outros. Os significados, relacionados às metafunções ideacional, interpessoal e textual, funcionam como um todo integrado e são alcançados por meio das escolhas que os falantes/escritores fazem, dentro do potencial de significados que existe na língua. Embora a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) focalize as escolhas e os significados que elas constroem, a forma se torna importante para se analisar, por exemplo, a diferença do efeito comunicativo da mensagem, obtido por meio da escolha de uma determinada forma e não de outra, ou as características do contexto que levam o falante/escritor a escolher um item léxico-gramatical em detrimento de outro.

Na visão de Kress e Van Leeuwen (2016), o aparato comunicativo parte de uma base social, e como a sociedade é heterogênea, as mensagens também são. Assim, a composição visual dos textos representa mensagens organizadas, assim como os textos verbais, visto que são independentes, com caracterizações que designam suas particularidades.

A imagem a seguir (figura 1) ilustra a estrutura da Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday (1978), e da GDV proposta por Kress e Van Leeuwen (2016), no que tange ao estudo das imagens, observando as funções que elas desempenham no ato comunicativo.

Tais designações foram organizadas com o intuito de auxiliar o exame da estrutura compositiva presente nas imagens, considerando as metafunções da linguagem.

Figura 1- Esquema comparativo entre a Gramática Sistêmico Funcional e a Gramática do Design Visual



Fonte: Adaptado de Almeida (2006)

1.4.1.1 Metafunção Representacional

A função ideacional/representacional objetiva especificar as representações visuais que fazemos a respeito do mundo no qual estamos inseridos e as experiências vivenciadas. É semelhante à metafunção ideacional de Halliday (1994), cujo objetivo é representar o que acontece quando o ser humano expressa sua experiência real ou seu modo interior. Levando em consideração a forma como se interage ou como são retratadas nas imagens, essas representações foram divididas por Kress e Van Leeuwen (2016), em: narrativas ou conceituais.

A metafunção representacional da Gramática do Design Visual (GDV), na concepção de Kress e van Leeuwen (2006), está relacionada à dinâmica dos participantes da imagem, configurando as possibilidades de significações que se pode construir sobre determinado recurso imagético. Nesse sentido, o significado representacional considera os aspectos internos que compõem a imagem, não levando em consideração aquilo que é externo a ela. Em se tratando dos significados representacionais, estes são obtidos na imagem "através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares" (Novellino, 2007, p. 54). A grande contribuição da GDV está em oferecer subsídios para a leitura de imagens, posto

que possuem estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é possível fazer na linguagem verbal. Essa sistematização ocorre por meio das metafunções representacional, interativa e composicional.

Além disso, relaciona-se à capacidade dos elementos visuais de representar conceitos, ideias ou informações de forma visualmente compreensíveis. Ela envolve a seleção e organização de elementos visuais, como cores, formas, imagens e layout, com o intuito de transmitir significados específicos aos espectadores. Nela, a função representacional é muito importante para a comunicação visual eficaz, pois permite a transmissão de mensagens claras e precisas por meio de elementos visuais.

Dessa forma, enquanto na linguagem escrita a sintaxe se manifesta através da ordem sequencial das palavras, na linguagem visual, como a imagem, a sintaxe ocorre pela relação espacial entre os elementos da composição. Na composição imagética, os integrantes podem ser representados e estabelecer relações entre si, envolvidos em eventos e ações, o que Kress e van Leeuwen (1996) intitulam de representações narrativas. Além disso, os participantes também podem ser representados apenas por sua essência, ou seja, sem executar ações, categorizando representações conceituais. Decidir entre representar algo de maneira narrativa ou conceitual é muito importante, pois tal decisão colabora com o entendimento das representações mediadas pelos discursos comunicacionais. No processo narrativo, Kress e van Leeuwen (2006) destacam que os participantes são representados em um evento de ação. Os processos narrativos caracterizam-se de acordo com o tipo de vetor e com o número de participantes envolvidos em um evento, podendo ser, classificados em: processos de ação, processo reacional, processo de fala e mental, processo de conversão e o simbolismo geométrico. A seguir apresentamos um recorte da função representacional (Figura 2) postulada por Kress e Van Leeuwen (1996,2006) baseada em Almeida (2009).

Figura 2 - Função representacional

Fonte: Baseado em Almeida (2009).

Para Kress e van Leeuwen (1996, p. 57) a metafunção representacional se divide em estrutura conceitual e narrativa. As representações conceituais são formadas por integrantes estáticos sem a indicação de ocorrências de ações apontadas por um vetor, já as representações narrativas indicam direção e movimento e pode ser identificada por meio da relação espacial que os participantes ocupam na imagem. Nessa representação o que executa a ação é o ator ou reator. O vetor parte desse integrante, cujo componente cria a ação e possui como alvo outro componente da imagem para onde o vetor irá se direcionar, são chamados de meta ou fenômeno.

Na linguagem escrita, os grupos verbais representam os processos de ação, na perspectiva de Halliday (1994). Já na análise multimodal de imagem postulada por Kress e van Leeuwen (2006), os processos de ação são representados por vetores ou linhas de ação. Nesse contexto, os processos destacados por Kress e van Leeuwen são diferentes dos elencados por Halliday, posto que a linguagem escrita e imagética produz significados de modos diferentes. Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006) destacam, na análise de imagens, processos de Ação transacional (unidirecional e bidirecional) e não-transacional, reacional transacional e não-transacional, Mental, Verbal e de Conversão. Em relação a estrutura da imagem se classificam em transacional ou não transacional. Assim, quando há um participante diz-se que a estrutura é não transacional, mas se possuir dois ou mais participantes há uma estrutura transacional, onde a meta representa o participante a quem o vetor se dirige. Dessa forma, a imagem deve apresentar um participante representado olhando para nós. Nesse sentido, caso não tenha vetores e os participantes forem apresentados de forma estática e atemporal já uma estrutura chamada de conceitual. Nela, os processos conceituais classificam, descrevem, ou dão significados e se dividem em: classificacionais, analíticos e simbólicos.

Nos processos classificacionais há a interligação dos integrantes como forma de mostrar que pertencem a uma mesma categoria e possuem características que os tornam similares, isto é, “os participantes são representados em um tipo de estrutura taxonômica hierárquica, na qual um ou mais participante (s) superordenado (s) é relacionado a outro (s) subordinados(s)” (Almeida, 2009, p.181).

Em relação ao processo analítico, os participantes se relacionam pela estrutura de parte designados como (atributos possessivos) e todo (portador), em se tratando dos processos simbólicos “os participantes são representados em termos do que significam ou são” (Fernandes; Almeida, 2008, p.17). Esses são divididos em atributivos, cujo participante é destacado no interior da imagem e sugestivo, o participante é representado através de contornos. Geralmente, as imagens nos processos simbólicos possuem o portador-integrante, cuja

identidade é estabelecida na relação e o atributo simbólico-integrante que contém a identidade ou significado em si.

Para Almeida (2009, p. 179), "os processos narrativos representam os participantes visuais em movimento(s) de ação, em termos de feitos e acontecimentos dinâmicos." A ação expressa pelos participantes é chamado de vetor. Nesse sentido, a classificação da estrutura representacional acontece pela observação das ações realizadas pelos participantes. Através dos vetores e participantes presentes na imagem, a estrutura narrativa se classifica em alguns processos, são eles: processos de ação, reação, mental e verbal. Na concepção de (Almeida, 2009), para compreender esses processos, é necessário observar os participantes que são chamados de: ator/reator, meta/fenômeno; dizente/enunciado; e ainda de experenciador/fenômeno. Os processos de ação, são chamados de transacionais, bidirecionais e não-transacionais. Nos transacionais, há sempre a presença do ator, este é participante que performa a ação, do vetor, neste caso é o indicativo da ação, e da meta, cujo participante recebe a ação. Nas ações transacionais, os participantes também podem assumir o papel de ator e de meta intercaladamente, quando isso acontece passa a ser designado como bidirecional. Em se tratando dos processos não-transacionais, há apenas um participante (ator) e um vetor, não existindo um objeto a ser direcionado, ou seja, não há meta.

O processo de reação acontece quando a ação parte do olhar do participante da imagem que é chamado de reator. O objeto de seu olhar, é chamado de fenômeno. Isto posto, quando o fenômeno é reconhecido na imagem, temos um processo de reação transacional. Quando acontece ao contrário, recebe chamamos de não-transacional. (Almeida, 2009).

Em se tratando dos processos narrativos verbais (Silva; Almeida, 2018) enfatizam que podemos identificá-los a partir da fala dos participantes da imagem que é expressa pelo uso de balões de fala. Nesse sentido, o participante é chamado de dizente e sua fala de enunciado. Além disso, dentro dos processos narrativos temos também os processos mentais que são indicados pela presença de balões de pensamento. Portanto, o participante que realiza a ação de reflexão é chamado de experenciador e o pensamento em si é denominado de fenômeno.

1.4.1.2 Metafunção interativa

A função interpessoal (Halliday, 1994, 2004) é responsável pela relação entre os participantes, é analisada na perspectiva da função interativa (Kress; van Leeuwen, 2000), cujo recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. O principal objetivo da metafunção interativa é tratar das interações que acontecem entre os participantes

representados numa imagem e os participantes interativos presentes na produção e na apreciação de um texto pictórico. Os teóricos Kress e Van Leeuwen (2006), que os participantes são pessoas reais que produzem e interpretam as imagens em contextos do dia a dia, em diferentes graus e de diferentes formas. Enfatizam, ainda, que na comunicação visual são utilizados recursos compositivos que favorecem a estruturação e mantém interações entre os participantes representados, os produtores e os espectadores de uma imagem.

Dessa forma, o que se coloca em jogo é a relação existente entre o produtor da imagem e o observador (receptor), levando-se em consideração os significados construídos pela imagem e a postura desse frente a esse conjunto imagético-semântico (Kress; Van Leeuwen, 2006). Dessa maneira, toma forma o participante interativo, um agente humano ou que apresenta características humanas, que pode produzir ou observar a imagem produzida.

Na concepção de Kress e van Leeuwen (2006), há um afastamento entre o contexto de produção e o contexto de recepção de determinada imagem, uma vez que não há troca imediata entre os participantes interativos, mas ainda assim o observador é capaz de compreender as relações sociais e interações representadas pelos componentes da imagem, e mesmo que não haja participantes diretos no contexto de produção, observador e produtor, de maneira simbólica, acabam por interagirem, uma vez que é possível depreender significados, crenças, ideologias e visões de mundo do construto visual. Para análises multimodais na Função Interativa, Kress e van Leeuwen (1996) destacam que essas interações se dão através do olhar, da distância e ponto de vista.

1.4.1.3 Metafunção Composicional

Na Metafunção Composicional, o que se analisa é a distribuição da informação no espaço imagético, isto é, a ligação dos elementos representacionais e interativos na semiose visual. Na concepção de Kress; Van Leeuwen (2006), teóricos da GDV, a metafunção composicional é a que permite descrever como os elementos são organizados pelos produtores de imagem, em determinada composição imagética. Esta também especifica como os artistas selecionam e manifestam atributos, características, posicionamentos e enquadramentos dos elementos que formam a imagem. Destaca como esses recursos e elementos se interligam e adquirem valores informativos específicos em um texto pictórico. Deste modo, é possível observar como uma imagem retrata e interage com o mundo de forma realista ou abstrata,

conectando e produzindo sentido a partir da comunicação designada pela imagem entre o artista e o espectador.

Na concepção de Kress e van Leeuwen (2006), ao analisar a construção da dimensão visual no espaço, é possível observar que a posição que um elemento ocupa na imagem é determinante na forma como se relaciona com os outros componentes imagéticos, e isso lhe confere valores peculiares na construção do texto visual, assim é possível se adquirir valores de informação.

Outro tipo de elemento dentro da metafunção composicional analisado por Kress e van Leeuwen (2006) é a Saliência, que enfatiza a menor ou maior importância informativa adquirida por um elemento devido à ênfase atribuída. Há também o Enquadre, cujas características refletem sobre o ponto de vista de criação da imagem. Através do enquadre, ficam evidentes as relações de conexão ou disjunção dos elementos visuais. Na concepção de Kress e van Leeuwen (2006), eles podem ser aplicados a textos visuais, assim como multimodais.

Em se tratando dos valores de informação, é importante compreender que, na representação visual, a localização que determinados elementos ocupam na obra e a interligação desses elementos entre si estão diretamente ligadas aos seus significados. Por isso, ao analisar o discurso visual ou o discurso composto (múltiplas linguagens), destacam Kress e van Leeuwen (2006), é necessário levar em consideração a posição do elemento na construção da imagem, descrevendo-a em relação à esquerda e direita, acima e abaixo, centro e margem. Essa disposição dos elementos na composição visual revela valores e nuances distintas, tais como velho e novo (esquerda e direita), real e irreal (baixo e cima), centro e margem.

No entendimento de Kress e van Leeuwen (2006) para análise das imagens, há também de se levar em consideração a composição das imagens, quando se trata do valor da informação tem-se o que os autores chamam de “Dado e Novo”. Dessa forma, quando se falar em informações já conhecidas ou compartilhadas pelos participantes interativos, tem-se informações dadas, mas caso haja a inserção de informações ou elementos inovadores e desconhecidos ou mesmo que, naquela imagem, merecem destaque, são identificados como elemento novo (Kress; Van Leeuwen, 2006). Desse modo, a compreensão da sintaxe visual está intimamente relacionada à perspectiva da organização da escrita ocidental, em que o fluxo de escrita e leitura se orientam da esquerda para a direita e às informações compartilhadas (elemento Dado) ou desconhecidas (elemento Novo) são unidos valores conforme sua distribuição no nível léxico-gramatical (Novellino, 2007). Nesse sentido, a disposição visual, seja abaixo ou acima, desempenha um papel crucial na atribuição de significados na sintaxe visual, distinguindo e classificando elementos visuais como ideais ou reais.

1.4.1.4 Gramática Visual e tridimensionalidade

O teórico Van Leeuwen (2005) enfatiza que estamos cercados por recursos semióticos que produzem eventos e objetos comunicacionais. Através das dimensões da análise semiótica: discurso, gênero, estilo e modalidade ele analisa os modos cujos recursos semióticos se combinam para formar a coesão multimodal –ritmo, composição, informações referenciais e estrutura de diálogo. Através da composição ele estuda à articulação dos modos semióticos. Nesse sentido, "composição trata do arranjo dos elementos-pessoas, coisas, formas abstratas, etc.–em espaços semióticos [...] (Van Leeuwen, 2005, p. 198).

Nesse prisma, Van Leeuwen (2005) apresenta uma análise tridimensional de imagens baseada em conceitos como dado e novo, ideal e real, centro e margem. Ele também explora outras dimensões, como frente, atrás, direita, esquerda, acima e abaixo, para ampliar o entendimento dos significados das imagens. O autor aponta que nem todos os objetos possuem uma composição definida de frente e verso. Elementos como árvores, jardins ou garrafas mantêm sua essência independente do ângulo de visão, e a ideia de frente e verso surge apenas a partir da perspectiva do observador ou da adição de elementos como rótulos.

No que diz respeito aos lados direito e esquerdo, observa que essa lateralidade se relaciona com a ação. Objetos com diferentes funções em seus lados costumam associar a esquerda com aspectos estáticos, como "ser" ou segurar algo, enquanto a direita está ligada a ações dinâmicas, como "usar" ou "abrir". Apesar disso, essas associações não são tão rígidas quanto as de frente e verso, e há muitas variações, tornando os lados menos significativos por si mesmos. Eles funcionam, portanto, como complementos às dimensões mais evidentes de frente e costas.

Quanto às dimensões de cima e de baixo, afirma que a parte inferior de um objeto geralmente não é projetada para comunicação, sendo mais funcional do que semiótica – um paralelo com a comunicação limitada que fazemos com os pés no corpo humano. Já o topo de um objeto costuma ser mais significativo, pois cobre, guarda ou revela o que está por baixo. No entanto, para objetos do tamanho do observador ou maiores, o topo só é relevante pelo que pode ser visto de frente. Assim, nem todos os objetos podem ser completamente analisados a partir desses dois ângulos.

Por fim, discute a relação entre projeção e fundo. O fundo não apenas é menos destacado e mais distante do observador, mas também serve como contexto para a projeção. A interpretação de muitos objetos tridimensionais depende da relação entre o objeto e o

observador, incluindo o tamanho relativo, o ponto de vista e as ações do observador em relação ao objeto.

A seguir iremos dissertar sobre o Letramento multimodal crítico.

1.5 Letramento Multimodal Crítico

Existem muitas maneiras de se empregar a linguagem para manter e enfrentar formas de poder, por isso é mister dar atenção para o que se lê diariamente, levando-se em consideração não só o código verbal, mas também todos os recursos semióticos que compõem os textos, visto que a multimodalidade é uma condição intrínseca da comunicação humana. Silva (2016) traz contribuições a respeito do ensino voltado às práticas que se relacionam ao letramento crítico e à multimodalidade, ao defender que a criticidade está vinculada à capacidade de identificar e interpretar discursos marginalizados, constatando relações de dominação e manipulação presentes nos textos, e sendo capaz o leitor/PI de concordar ou contestar aquilo que lê. Daí, a importância da apresentação visual em sala de aula.

Diante da característica multimodal dos gêneros discursivos, o estudo sobre como os variados elementos semióticos se inter-relacionam é importante, pois permite investigar a interação entre os elementos que compõem os diferentes sentidos ou significados nas esferas comunicativas. “A língua e as formas como ela são usadas estão no centro do que significa fazer letramento crítico. A língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela.” (Janks, 2016, p. 22). Essa perspectiva de associar os conceitos de multimodalidade e visão crítica sobre a linguagem é denominada letramento crítico multimodal.

Analisando o pensamento de Pereira (2016), de Carvalho (2018) e de Alves (2016), é nítido que esses estudiosos atrelam a noção de letramento crítico a um trabalho voltado para as práticas libertadoras que conscientizem os sujeitos através de uma proposta de reflexão e problematização do mundo que os rodeia, tornando-os ativos e criativos ao serem capazes de transformar sua realidade. O Letramento Crítico Multimodal envolve a identificação, compreensão e posterior desconstrução dos discursos ideológicos que emanam dos textos, levando-se em consideração todos os seus recursos semióticos, como forma de romper com as relações assimétricas de poder que estabelecem e sustentam as desigualdades sociais, cujo olhar volta-se para uma percepção crítica diante dos aspectos analisados em relação à multimodalidade.

É imprescindível perceber que os textos podem estar atravessados por discursos ideológicos, muitas vezes disfarçados, os quais necessitam ser desvelados. Nesse sentido, Silva (2016) destaca que não há como desvincular o Letramento Visual-Multimodal do Letramento Crítico nas práticas cotidianas escolares. Assim, para que o estudo seja eficiente e os alunos possam compreender melhor a função de cada elemento que compõe o texto, é necessário que seja feita uma desconstrução crítica. Janks (2010) afirma que, ao se trabalhar com a noção de poder, a linguagem e o discurso são poderosas formas de disseminar relações de dominação. Dessa maneira, partindo do pressuposto de que, dependendo da criticidade empreendida nos letramentos, os discursos podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos. Nesse universo, percebe-se que os textos passam por esse mesmo ciclo ao serem redesenhados diante de uma desconstrução crítica.

Diante disso, Janks (2016) destaca algumas questões que permeiam o conceito de Letramento crítico: uma delas é a visão da língua e as maneiras como é utilizada, posto que isso é o centro para se propor o que se designa fazer letramento crítico. Outro fator atrelado a isso é a percepção de que os textos são parciais no sentido de que retratam apenas uma parte daquilo que se deseja comunicar e também parciais com a conotação de que todos deixam marcas de representação do ponto de vista dos seus produtores, revelando a impossibilidade de neutralidade, imparcialidade.

Associada à noção de multimodalidade, o letramento crítico dialoga com as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo, convocando o emprego explícito de uma perspectiva crítica de ensino e buscando a participação consciente e informada dos alunos nas diferentes esferas da sociedade atual. Considera-se, portanto, que o Letramento Crítico busca perceber como a linguagem é capaz de manter e enfrentar formas de poder. Para Janks (2016), em toda relação assimétrica de poder existem opressores e oprimidos, e a maneira como as pessoas se destacam socialmente está relacionada aos valores cultivados nessa sociedade. Nesse sentido, a idade, a masculinidade, a riqueza, a inteligência ou a cor da pele podem prevalecer em determinados contextos em detrimento de outros. Além disso, aqueles que estão no poder tentam naturalizar relações de superioridade como forma de se manterem no poder.

Em contrapartida, há aqueles que se veem impotentes diante dessas relações, sem enxergarem nada de antinatural nelas. Assim, quanto menos resistência, menor poder é despendido no sentido de preservar a ordem estabelecida; porém, muitas instituições sociais contribuem para a sustentação de determinadas regras estabelecidas socialmente, como é o caso das famílias, das religiões, dos meios de comunicação e da escola. Por isso, é de suma

importância a inserção do letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de fazer com que os estudantes desnaturalizem tal situação de impotência diante das diversas formas de poder e de hegemonia, pois o que realmente se propõe é a transformação social, ao passo que a recusa por determinados consentimentos e o esforço em conjunto podem promover mudanças sociais.

É importante destacar que a diversidade também deve se tornar foco desse tipo de letramento, pois tem o potencial de ser uma forma de manifestação de poder. Diante das diferenças, nas quais os indivíduos estão imersos nos mais variados domínios, incluindo diferentes discursos, crenças e valores, nascem hierarquias, que acabam levando a uma classificação segundo uma escala de poder. Vale ressaltar que, sempre na linha de frente, estão aqueles que ocupam uma posição social ou profissional ou mesmo um nível mais alto de alfabetismo. Isso tem a ver com acessibilidade e está relacionado ao letramento crítico. Segundo Janks (2010), o ensino de línguas aborda a equidade e justiça social em ambientes de pobreza, e trata da dialética entre política e poder. A autora elenca que o letramento crítico é uma prática social de leitura e escrita, que acontece na relação entre linguagem e poder. Ela entende que mesmo em um mundo pacífico, sem destruição da natureza ou guerras, e que a população conseguisse ter acesso à saúde, à educação, lazer e boa alimentação, o letramento crítico seria necessário devido ao constante fluxo de mudanças nas esferas sociais, políticas e econômicas que permeiam a vida social.

Nesse sentido, o ensino no dia a dia fará toda a diferença na vida dos alunos, uma vez que auxilia no entendimento e posicionamento crítico diante dos acontecimentos do cotidiano escolar. E isso pode ser feito através de práticas simples em sala de aula e fora dela, que vão desde a leitura de textos à produção e análise textual. Nessa perspectiva, a construção dos textos favorece alguns aspectos, como:

> Escolher quais sentidos construir e, ao fazê-lo, agir sobre o mundo; reconhecer como estamos nos posicionando e a nossos leitores com as escolhas que fazemos quando escrevemos; ganhar compreensão da forma como são construídos os textos, bem como das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos; adquirir a experiência que nós precisamos para o redesign de nossos próprios textos e dos textos dos outros (Janks, 2016, p. 36).

Portanto, é no processo de construção que se compreende as diversas maneiras de como as escolhas identificam o posicionamento de produtores e, consequentemente, como isso se projeta aos receptores de textos. É importante observar que os sentidos construídos, a partir dessas escolhas, promovem ações no mundo o que é capaz de favorecer a mudança social. E

isso justifica a necessidade de uma perspectiva crítica pela concepção de uma pedagogia que estimule a criticidade, cuja referência está nas contribuições de Freire (1996), a qual cujos propósitos pedagógicos relacionam-se com a proposta emancipatória em relação aos oprimidos. Nesse sentido, o conhecimento deve servir para mostrar ao estudante que mudanças são possíveis, desde que, como sujeito ativo, seja capaz de intervir nessa realidade, revelando que estar no mundo é mais do que enxergar o que ocorre, é ser capaz de agir sobre ele. Por isso, o professor necessita reconhecer a ingenuidade do educando, assim como reconhecer neles o potencial em criticidade. Esse pressuposto revela a importância de um letramento que desmistifique essas realidades e contribua para a transformação social. Na próxima Subseção abordaremos aspectos globais do Letramento Cultural, prática que forma o cidadão para aprender a ler o mundo.

1.6 Letramento Cultural

A leitura é uma atividade intrínseca ao ser humano executada individualmente, é uma forma de comunicação que vai além da ação individualista e torna-se um espaço de comunicação que é uma forma de expressão cultural da linguagem que se insere no campo sócio-histórico. Suas práticas e aquisições sofrem profundas mudanças ao longo do tempo. É constituída por experiências humanas, posto que está inserida em um mundo apreendido por meio de signos, emblemas e códigos carregados de sentido, significado.

Por via da noção crítica, o letramento cultural organiza-se como uma prática que compreende que, a partir da leitura numa perspectiva crítica cultural, forma o cidadão para aprender a ler o mundo. Assim, para que isso aconteça, há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas múltiplas, compostas por discursos construídos por subjetividades críticas e por práticas sociais multissemióticas de ação emancipadora. Esse efeito atua sempre no imaginário coletivo, num contexto sócio-histórico, linguístico e cultural dos sujeitos. Diante disso, a prática de letramento está atrelada a crítica cultural, posto que suas práticas são de caráter emancipador e heterogêneo. Na perspectiva de Rojo (2009), os estudos relacionados ao letramento têm mostrado a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e linguagem, principalmente em sociedades letradas que têm reafirmado o caráter sociocultural referente as práticas de letramento.

Torna-se primordial conhecer concepções de letramento descolonizadoras, cujas acepções têm contribuído no processo de reflexão da leitura e da escrita. Nesse sentido,

compreender letramento enquanto prática da leitura e escrita no âmbito social e cultural possibilita a aprendizagem da diversidade cultural na expressão escrita e literária, percebendo a representação de variedades que compõem a língua portuguesa diferente da variedade padrão e atestar a possibilidade de utilizar o conhecimento local como fonte de saber, é o que se pode considerar como níveis de letramento Kleiman (1995) em que se observa a aquisição e competência das práticas sociais discursivas mediante o contato que se tem com elas.

Nessa perspectiva, as estratégias de letramento evidenciam a importância de considerar os letramentos em sua multiplicidade, pois, antes mesmo de ir à escola, os estudantes já possuem instrumentos de comunicação eficazes. Desconsiderar ou desvincular estes saberes das práticas letradas pode afetar a autonomia em seus usos da linguagem, e da visão de si e do mundo. É nessa perspectiva que se compreende que o letramento, enquanto prática social de linguagem, se constrói por meio de uma memória social do interlocutor; é, portanto, essa memória que elabora sistemas de signos, cujas materializações semânticas são efetivadas em suas práticas de leitura e nas de outrem, e essas por sua vez vêm carregadas de sentidos sociais.

Sendo assim, o professor deve trabalhar a leitura e a escrita como objetos de conhecimento, pois necessitam ser ensinadas através de estratégias apropriadas para que o estudante desenvolva as competências necessárias para se tornar um leitor e escritor competente, posto que é papel da escola promover a função social da leitura, como destaca Freire,

> O processo de aprendizagem na alfabetização está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade (Freire 1989, p. 48).

Diante dessa perspectiva, é primordial que o professor, enquanto mediador dos conhecimentos ajude o aluno a compreender a importância do ato de ler. Nossa preocupação, portanto, é estabelecer sobre a escola, a partir de um projeto didático, a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo o cumprimento e a inserção de todos os estudantes.

A seguir, há a discussão sobre Sistema de Transitividade que representa categorias semânticas que elucidam as vivências no mundo através da estrutura linguística.

CAPÍTULO II
SISTEMA DE TRANSITIVIDADE: TIPOS DE PROCESSOS

Na perspectiva da gramática sistêmico-funcional, a linguagem é uma ferramenta que serve para construir e trocar significados, estes podem ser experienciais ou estarem ligados ao estabelecimento de relações sociais organizadas (Halliday; Matthiessen, 2014), isto é, a língua é vista como forma de interação social, onde a motivação para as escolhas linguísticas acontece em função dos mais diversos contextos de uso.

As escolhas linguísticas realizadas pelos indivíduos refletem o contexto de interação comunicativa. Na visão de Halliday e Matthiessen (2004), a língua não é um fim em si mesma, mas sim um meio para alcançar objetivos comunicativos específicos. Nesse sentido, a linguagem assume um caráter instrumental, pois é por meio dela que os usuários da língua podem representar e compartilhar experiências no contexto social.

Nessa perspectiva, a gramática é concebida como um sistema interconectado de subsistemas, os quais refletem escolhas realizadas para gerar significados de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários da língua. Ela se apresenta como um conjunto de potencialidades que se articulam em componentes predominantemente semânticos e funcionais. Por sua vez, o texto é considerado uma unidade semântica que possui uma estrutura linguística destinada a construir significados, os quais emergem dos contextos culturais e situacionais, dos estilos de vida, das tradições, dos valores e das convicções pessoais dos falantes. Na perspectiva de Gouveia (2009, p. 14), a Linguística Sistêmico Funcional "corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico". Dessa forma, o sistema linguístico é possui gama de significados em potencial, que nos permite assumir um papel social como meio de construir experiências e estabelecer relações na sociedade.

Ainda na concepção de Gouveia (2009, p. 14), a LSF, além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão por que recebe muitas vezes a designação de Gramática Sistêmico-Funcional, "fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos", além disso pode ser considerada um modelo de análise textual. Halliday e Matthiessen (2004) destacam que os textos variam de acordo com os contextos em que são usados e que, quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem textos. Para eles, o texto é qualquer instância de linguagem que faça sentido para aqueles que conhecem a linguagem. Logo, especificam o texto como a linguagem que funciona dentro de um contexto.

Na visão de Halliday e Matthiessen (2004), o subsistema relacionado à metafunção experiencial é o da transitividade que na Gramática Sistêmico Funcional, está interligada à oração como um todo, que consiste de processos, de participantes e de circunstâncias. As categorias semânticas se incubem de analisar as experiências de mundo através da estrutura linguística, este estudo teve como foco analisar, a partir da perspectiva teórica da GSF, as funções semânticas e textuais dos tipos de processos nas produções de relatos.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 23), a teoria sistêmica possui este nome pelo fato de que "a gramática de uma língua é representada na forma de redes de sistema e não como um inventário de estruturas." Assim, a linguagem é utilizada com o objetivo de criar significado, e este reside em padrões sistêmicos de escolha. Nesse caso, a linguagem desempenha um papel fundamental na atribuição de sentido à nossa experiência com o mundo e na facilitação das nossas interações com outras pessoas. Isso implica frisar que os sistemas gramaticais devem estar em sintonia com o que ocorre além da linguagem: os eventos e circunstâncias do mundo, bem como os processos sociais.

Conforme Halliday (1978), o texto representa a expressão linguística da interação social. Ele se caracteriza por uma progressão contínua de significados, os quais são selecionados pelo falante dentre as diversas opções que compõem o potencial de significado. Assim, o texto se configura como a concretização desse potencial de significado, resultando em um processo de escolha semântica. Além disso, o texto serve como uma abertura para o sistema linguístico, pois é por meio dele que acessamos as potencialidades da língua. A dimensão paradigmática para ele é fundamental, uma vez que fazer uso da língua se refere a fazer escolhas que envolvem outras escolhas em razão das funções da linguagem em diferentes perspectivas.

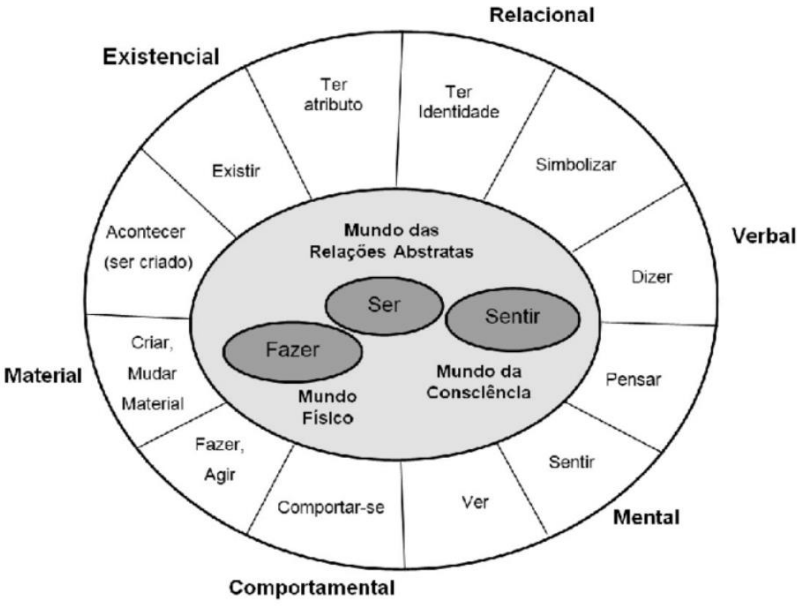
Quanto à metafunção ideacional, de acordo com Lucena, Torres e Brasil (2018, p. 172), com base na GSF, essa metafunção está relacionada à necessidade de expressar nossas experiências no mundo. Essas experiências podem estar relacionadas ao mundo exterior-material ou ao mundo interior de nossa consciência. Nela, a metafunção ideacional incorpora o sistema de transitividade. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), as estruturas de transitividade refletem significados representacionais nos quais uma oração é concebida como um processo acompanhado de participantes e, eventualmente, circunstâncias. Dentro do sistema de transitividade, são expressos os significados experienciais. Na perspectiva da GSF, este sistema engloba toda a oração, diferentemente da visão da Gramática Tradicional, que trata a transitividade apenas como a relação dos verbos com seus complementos.

Sob a perspectiva da GSF, a transitividade compreende fluxos de eventos que se constituem em figuras, compostas por um processo, participantes e circunstâncias (sendo esta

última uma categoria opcional). A gramática responsável por transformar a experiência humana em linguagem é a Transitividade. Esse sistema fornece os recursos necessários para converter a quantidade de mudança em fluxos de eventos, por meio das escolhas processuais e seus argumentos. Cada um desses processos se desdobra ao longo do tempo e estabelece relações com participantes que desempenham papéis nos processos, além de elementos circunstanciais, cuja função primária é adicionar contexto às ações. Esses processos são organizados pela gramática da proposição, que também imprime linearidade à experiência. Tais conceitos representam categorias semânticas que elucidam nossas vivências no mundo através da estrutura linguística.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004; 2014), há seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, existenciais, verbais e comportamentais. Os autores enfatizam que não há priorização de um processo sobre o outro, mas sim uma ordenação, não linear, mas circular. É notável que a simples análise do verbo não é suficiente para identificar o tipo de processo, sendo necessário considerar os demais elementos léxico-gramaticais presentes na oração, pois um mesmo verbo pode expressar processos distintos. Segue a ilustração desses processos:

Figura 3 - Tipos de processos para representar diferentes aspectos da experiência



Fonte: Elaborado por Souza; Mendes (2012, p. 541) baseado em Halliday; Matthiessen, (2004).

Para Halliday e Matthiessen (2004) os processos materiais envolvem ações físicas e concretas, descrevendo eventos relacionados ao fazer ou acontecer, caracterizados por

dinamismo externo. Eles fornecem exemplos de verbos que representam esse processo como construir, dissolver, amassar, varrer e colorir. Os mentais abordam a esfera do sentir e se dividem em processos cognitivos: pensar, saber, perceber, afetivos: amar, detestar, gostar e perceptivos: ver, perceber e ouvir. Os processos relacionais estabelecem relações entre entidades, identificando-as ou classificando-as, sendo os verbos ser e estar. E os verbais indicam relações simbólicas estabelecidas pela linguagem, expressas por meio de verbos como dizer, afirmar, comunicar. Os processos comportamentais estão na fronteira entre os materiais e mentais, envolvendo comportamentos fisiológicos e psicológicos humanos típicos, como respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar. Por fim, os processos existenciais referem-se ao surgimento de algo, sendo os verbos existir, haver e ter.

Eles estabelecem um padrão distinto para representar diferentes aspectos da experiência. Na perspectiva do processo de transitividade, três tipos principais de processo são identificados: materiais, mentais e relacionais, enquanto três são considerados secundários: comportamentais, verbais e existenciais.

Abaixo, há uma síntese dos tipos de processos, significação e participantes a eles associados, investigados neste trabalho.

Quadro 1 - Processos, significados e participantes

Processo	**Significado**	**Participantes obrigatórios**
Material	Fazer, acontecer	Ator
Mental	Sentir	Experienciador
Relacional/atributivo/ Identificativo	Ser/classificar/ Definir	Portador e atributo/ característica e valor
Verbal	Dizer	Dizente
Existencial	Existir	Existente
Comportamental	Comportar-se	Comportante

Fonte: Elaborado pela autora (2024) baseado em Halliday; Matthiessen (2004)

A análise leva em consideração os três elementos que compõem o sistema de transitividade: processos, participantes e circunstâncias (Halliday, 1985; Halliday; Matthiessen, 2004). Consideramos necessário especificar a conceituação dos tipos de processo investigados. Dessa forma, Halliday (1985) destaca os processos materiais que têm como significação básica a ideia de que alguém ou algo faz alguma coisa. Nesse tipo de processo, o conceito de ação é

subjacente. Ter uma ação presente envolve, pelo menos, um participante: o “Ator”, entre outros como “Meta” e “Extensão.” Os processos mentais expressam as experiências do sentir, como a percepção (ver, ouvir, perceber), a cognição (pensar, saber, compreender) e a afeição (gostar, adorar, amar, odiar). Têm como participantes um experienciador, ser consciente que sente um Fenômeno, participante que designa o que é sentido. Processos relacionais servem para definir, caracterizar e identificar, atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias, e assim construir as experiências do mundo e as experiências de nossa consciência e podem ser atributivos ou identificativos.

Esse processo tem uma relação de natureza estática, entre dois participantes: “Portador” e “Atributo” nos relacionais atributivos, e “Característica” e “Valor”, nos relacionais identificativos; processos verbais são aqueles que expressam formas de dizer ou constroem o dizer. Têm como participantes inerentes um “Dizente", aquele que diz ou comunica algo e o participante se refere àquilo que é dito ou comunicado; processos existenciais são a representação de algo que existe ou acontece. Têm um único participante, o “Existente”.

O capítulo a seguir traz considerações sobre o conceito de texto, gênero textual e a fotografia como gênero de texto, importante ferramenta para a aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO III
GÊNERO DE TEXTO: PRINCÍPIOS TEÓRICOS

A perspectiva de texto aqui sugerida segue a concepção de Kleiman (2016). Para a autora, um texto é uma construção significativa que resulta a partir de uma atividade social e interacionista, nele há uma intenção comunicativa por parte do autor e uma interpretação que advém do leitor. Texto é tudo aquilo que transmite sentido dentro de um contexto específico que inclui um conteúdo verbal ou não-verbal, assim como aspectos culturais, históricos e situacionais que influenciam a produção e a recepção do texto. Aqui ele é visto como um fenômeno dinâmico, que envolve processos cognitivos e sociais, e que só pode ser compreendido de forma completa quando se considera a participação ativa de ambos os envolvidos na comunicação aquele que escreve e o que lê. Dessa forma, Kleiman (2016) dispõe que

> O texto enfatiza os aspectos cognitivos da leitura, porque consideramos que a percepção de, bem como a reflexão sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão contribuirão em primeira instância, à formação do leitor e, consequentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler (Kleyman, 2016, p. 11).

Partindo desse pressuposto, a autora define texto como uma unidade semântica que se une a categorias gramaticais para materializar os significados construídos pelos leitores. Dessa forma, a reflexão deve ocorrer em torno do texto, assim como levar em consideração os elementos extralinguísticos que envolvem o conhecimento de mundo que é adquirido de maneira formal e informal. O conhecimento de mundo, aqui descrito, é visto pela autora como fator importante para que o leitor realize suas inferências essenciais à compreensão do texto ou da narrativa como um todo.

A compreensão de textos envolve variados processos cognitivos , próprios da compreensão. Ainda para Kleiman (2016),

> Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos que levam à formação de um leitor que é capaz de perceber e formar relações com um contexto maior, além de descobrir e inferir informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considera-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, -entre dois sujeitos leitor e autor-que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (Kleyman, 2016, p.12).

Nesse sentido, é primordial que os professores, principalmente os de Linguagens, estimulem nos estudantes o gosto pela leitura, objetivando formar leitores e escritores para a vida em sociedade. Na maioria das vezes, as experiências de leitura e escrita, produzidas pela instituição escolar, têm sido desvinculadas do interesse e da vida estudantil, defasadas em relação às mudanças sociais as quias presenciamos nos dias de hoje. No contexto atual, (Kleiman, 2016) destaca que há um desencontro entre leitor e texto. Dessa forma, é primordial que haja discussões a respeito da motivação para o ato da leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para o ensino de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Língua Portuguesa. Que vai desde o reconhecimento a valorização da diversidade linguística e cultural do País, a análise de textos orais, escritos e imagéticos de diferentes gêneros, origens e registros. O Eixo da Produção de Textos, por exemplo, compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativo, (Brasil, 2017). Dessa forma, o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

> Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (Brasil, 2017, p.77)

Nesse sentido, o professor enquanto mediador dos saberes, deve considerar os fatores contextuais que se relacionam com a criação e com a interpretação do texto. Isso inclui a posição social e a imagem do autor, o público-alvo, o meio de comunicação, as circunstâncias específicas e gerais do contexto, e o gênero discursivo ou campo de atividade. Através dessa análise, é possível entender melhor as dimensões do texto, suas intenções e o impacto social que tende a gerar nos leitores.

Em relação à análise linguística e semiótica, a BNCC dispõe que

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2017, p.80).

Analisando os contextos de leitura, produção de texto e efeitos de sentido, é essencial

compreender que, para a efetivação da interpretação, se faz necessário uma análise e avaliação consciente durante a realização dessas práticas, posto que as análises das materialidades dos textos influenciam seus efeitos de sentido. A forma de composição dos textos, determinada pelos gêneros e pela situação de produção, e os estilos adotados, têm um impacto significativo na maneira como os textos são percebidos e entendidos pelos estudantes. No que se refere aos textos multissemiótico temos,

> Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc (Brasil, 2017, p. 81).

Para que o aluno possa realizar as análises dos textos é importante compreender sua dimensão. A interpretação envolve procedimentos e estratégias (meta)cognitivas que permitem a análise e avaliação consciente durante a leitura e produção de textos (orais, escritos, imagéticos e multissemióticos). Essas práticas incluem a análise das materialidades e a constituição dos textos, que influenciam seus efeitos de sentido. A forma como o texto é constituído é determinada pelos gêneros e pela situação de produção, e os estilos adotados, que têm um impacto significativo na maneira como os textos são percebidos e entendidos. Dessa forma , é possível ter leituras para:

> [...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

Seguindo essa linha de pensamento, é importante considerar que, na Base Nacional Comum Curricular , a habilidade de leitura não é desenvolvida genericamente, ela é vista de forma contextualizada, envolvendo textos pertencentes aos diversos campos das atividades humanas. Dessa forma, a leitura está relacionada ao texto escrito, e a imagens estáticas (foto, pintura, desenho) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018).

Na seção a seguir, trataremos das definições de gêneros na concepção teórica de alguns estudiosos.

3.1 Conceituando Gênero textual

Nesta seção, tecemos algumas considerações sobre os gêneros textuais e seu uso como ferramenta essencial à comunicação verbal e ao desenvolvimento da escrita, neste caso os estudantes do ensino fundamental II de uma escola municipal do estado da Paraíba, analisando a forma como as atividades desenvolvidas com o gênero textual relato, através da aplicação de oficinas didáticas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Neste estudo, tratamos do relato, gênero escolhido para ser o objeto de ensino, e por estar de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Nos das de hoje, existem muitas considerações sobre as definições de gêneros textuais, (Marcuschi, 2008, p. 154) sustenta que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto realizado por meio de algum gênero". Isso acontece pelo fato de que toda manifestação verbal acontece sempre através de textos realizados em determinados gêneros. Neste caso, a instituição de ensino deveria dar mais atenção ao ensino com a produção de textos a partir de algum gênero, ferramenta essencial para a efetivação da comunicação.

No entendimento de Lima e Sousa (2016, p.169), "os gêneros textuais têm o papel de articular as práticas sociais e os objetos de ensino, ou seja, a leitura, a produção de textos e análise linguística, nas aulas de língua materna". Dessa forma, os autores sugerem que ao se utilizar dos gêneros textuais, os professores devem integrar as práticas sociais com as atividades de leitura e escrita, assim será possível contextualizar o ensino da língua materna e desenvolver nas estudantes habilidades linguísticas essenciais a sua formação, dialogando o aprendizado com a realidade social e práticas de linguagem do cotidiano.

Kress e van Leeuwen (2006) discutem sobre a importância de considerar práticas de Letramento visual e análise crítica de textos multimodais, considerando que textos imagéticos e verbos imagéticos permeiam continuamente a vida em comunidade e as nossas atividades comunicativas. De acordo com os escritores, o Letramento Visual se tornará uma questão de sobrevivência, particularmente no local de trabalho, visto que nos comunicamos diariamente através de gêneros textuais. Dessa forma, é essencial que o trabalho com esses textos seja realizado de maneira contextualizada, com objetivos claros, para que os estudantes possam fazer uso efetivo da língua nas atividades de leitura e produção textual.

O entendimento da BNCC (2017) sobre o ensino de gêneros é bem amplo, haja vista que o documento destaca que diferentes formatos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula. É válido abordar todos os géneros sociais, inclusive abordar a produção digital, como e-mails, blogs, podcast, memes, vlogs e

outros formatos típicos da cultura jovem atual. O que se percebe é que na prática docente ainda não se trabalha efetivamente com os gêneros textuais, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa preceituem que seja papel da escola facilitar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam no meio social, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (Brasil, 1997).

O objetivo do trabalho com o gênero relato, a partir da produção de fotografias é possibilitar o acesso a aprendizagem de maneira que o aluno absorva os conhecimentos da escrita, leitura e produção textual, assim como comprovar como o trabalho a através de gêneros textuais contribui para qualificar a produção de texto de maneira significativa e prazerosa.

3.2 A fotografia como gênero de texto

A intenção de trabalharmos a leitura e a produção de fotografias, atreladas à produção de relatos, se deve à expansão do conceito de leitura na contemporaneidade, visto que confronta o leitor com textos variados, não se prende apenas à estrutura do texto verbal. Nesse sentido, Santaella (2012) destaca o quanto é extenso o ambiente das imagens, que disputam na sociedade a atenção do ser humano, e exigem uma proficiência leitora em outras modalidades além da linguagem escrita, a exemplo da sonora, gestual, visual que envolve a produção de imagens fotográficas, objeto de estudo do nosso trabalho.

Desde o início da civilização, a imagem traz significados importantes que vão do registro, memória à constituição da cultura de um povo. Essas formas de comunicação e informação são bastantes abrangentes, e são utilizadas com frequência; assim, é importante saber interpretá-las e decifrá-las. Dentre elas, temos as fotografias, as dos livros ilustrados, os desenhos e as pinturas, que devem ser analisadas pela sociedade. Todos esses objetos de apreciação dão ao aluno a oportunidade de utilizar o imaginário e a percepção. Para isso, é necessário que as imagens sejam apresentadas pelo professor no ambiente escolar de maneira que possibilite aos alunos uma maximização de seus conhecimentos, contextualizando-as e mostrando formas de se interpretar imagens adequadamente. Martins (2008) traz as seguintes contribuições:

> Das formas de expressão visual da realidade social, a fotografia é aquela que ainda procura o seu lugar na sociabilidade contemporânea. Talvez porque tenha sido, por muito tempo, a mais popular de todas, ao alcance de um leque amplo de usuários e instrumentalizada por uma variedade significativa de imaginários (Martins, 2008, p. 33).

É perceptível que, desde a sua descoberta até os dias atuais, a fotografia vem registrando os acontecimentos da sociedade, e isso é fundamental para demarcar a história e possibilitar às gerações uma construção de conhecimento social, registrando os acontecimentos numa linguagem de imagens, o que constitui uma história com uma multiplicidade de saberes, constituídos por eventos, personalidades, lugares, sensibilidades coletivas e ideologias oficiais.

Os estudos sobre a imagem demonstram que para a cultura humana tem uma função bem mais complexa que para os outros animais, assim Costa (2013) destaca:

> Além de reconhecer amigos e inimigos, de diferenciar presas de predadores, de situar os seres num espaço de onde podem entrar e sair, as imagens mentais que obtemos de nossa relação com o mundo podem ser armazenadas, constituindo nossa memória, podem ser analisadas pela nossa reflexão, e podem se transformar numa bagagem de conhecimento, experiência e afetividade. E mais, desenvolvemos técnicas que nos permitem expressar todo esse movimento interno, mental e subjetivo através de outras imagens, estas criadas por nós. Desenhos, pinturas e esculturas permitem que compartilhemos com os outros as emoções e sentimentos despertados na nossa relação com o mundo (Costa, 2013, p. 29).

A partir da observação e análise de imagens, depreende-se que sua compreensão se desdobra em um ato conceitual fundado numa prática social culturalmente formada, infere-se, portanto, que a historicidade dos regimes visuais é fruto da produção cultural. Nessa conjuntura, a fotografia é analisada como resultado da interação do meio social com diferentes linguagens. Aqui, a análise de imagens visuais assume significados variados a depender do contexto social ao qual se está inserido.

Segundo Costa (2013), há três processos envolvendo a captação de imagens. O primeiro é a percepção visual, e envolve o processo de captação de imagens na retina do indivíduo e é chamada de imagem-visão. O segundo diz respeito ao armazenamento de uma imagem na memória, designado como imagem-pensamento e constituem as imagens mentais que é abstraída do mundo e que formam a história, a subjetividade. O terceiro tipo pode ser produzido para comunicar algo – imagem-texto, já o terceiro processo de imagem pode ser dividido em duas categorias: a primeira envolve as imagens tradicionais em que o processo de produção é a partir de técnicas artesanais que utilizam instrumentos e que facilitam ou potencializam a expressão do autor, tais como o pincel, o buril, a sapatilha de balé, o lápis, os instrumentos de percussão.

É relevante destacar que a segunda categoria compila as imagens técnicas em que o processo produtivo utiliza equipamentos sofisticados que interferem na composição da imagem como a fotografia, o cinema e as imagens digitais. Nesse sentido, a fotografia é inserida no ambiente social como uma manifestação, às vezes artística, quando no editorial de moda, por

exemplo, assim como permite reconhecer elementos, pensamentos, visões de mundo de que faz parte o homem contemporâneo.

O uso da tecnologia encontra subsídios na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Assim, o documento prevê que a escola possibilite aos estudantes apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. Deve acontecer, também, a consolidação da aplicação dos recursos tecnológicos em cada disciplina (Brasil, 2018). Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, a Base propõe a utilização das tecnologias digitais de forma crítica e eticamente nas práticas sociais. Dessa forma, à medida que o professor propõe a utilização das fotografias em aulas de Língua Portuguesa, está desenvolvendo práticas educativas inovadoras, capazes de estimular a reflexão e a análise aprofundada que contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

Portanto, é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

No contexto escolar, a fotografia é ferramenta essencial para a formação de leitores. E isso tem se tornado uma preocupação constante no contexto escolar, visto que as concepções de leitura têm se transformado ao longo dos tempos. Assim, a construção holística dos estudantes requer atualizações constantes dos profissionais da educação, para assim atender os anseios que norteiam o ensino em sala de aula e fora dela. É visível a necessidade da inserção de atividades voltadas para o letramento visual, posto que os materiais didáticos intensificam o uso de gêneros multimodais, todavia não trabalham com eficiência os elementos não verbais que os compõem. O conceito de leitura designado por Santaella (2012) envolve:

> Desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre a palavra imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos olhos na vida cotidiana (Santaella, 2012, p.12).

As mudanças são constantes, e devido ao surgimento e aperfeiçoamento das novas tecnologias de comunicação e informação o ato de ler imagens tem se tornado ainda mais

frequente, seja através das redes sociais, meios de informação e por meio das câmeras dos celulares por meio de clicks em tudo que se pode observar. Isso, tem ajudado a intensificar o uso de imagens; para tanto o mundo exige que os seres humanos possuam letramentos que possibilitem a interpretação e compreensão dessa demanda que permeia a sociedade.

Destarte, técnicas de produção de imagens, a exemplo da fotografia, podem estabelecer relações diretas entre o produtor da imagem e o seu espectador e acontecem, por exemplo, quando se está num grupo, tirando fotos. A dimensão interativa das imagens é a retratação do que é usualmente chamado de comunicação não verbal, uma linguagem visual compartilhada por produtores e espectadores. A disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção das imagens tem outro efeito: faz com que as relações sociais sejam representadas e não vividas. Diante disso, o que compreendemos dos significados sociais nas imagens deriva da articulação visual dos significados em interação uns com dos outros, bem como das posições espaciais alocadas para diferentes tipos de atores sociais representados e em interação. Sendo assim,

> Dissemos que uma abordagem teórica da imagem nos poderia ajudar a compreender a sua especificidade. Na realidade, tendo em conta os diferentes aspectos da imagem, referidos anteriormente, várias teorias podem abordar a imagem: teoria da imagem nas matemáticas, na informática, na estética, na psicologia, na psicanálise, na sociologia, na retórica etc. (Joly, 2010, p.28).

O estudo das imagens não é algo recente, porém pouco se discute a respeito disso, por essa razão para sair de tal perplexidade, pretendemos analisá-la de maneira mais geral e globalizante, de maneira que nos permita ultrapassar as meras categorias funcionais já utilizadas. Por isso, que analisaremos num viés semiótico, ou seja, considerando a produção de sentido a maneira como provocam significações, interpretações. Nesse ponto de vista, é possível compreender que tudo pode ser signo, visto que somos seres socializadores e aprendemos a interpretar o mundo, culturalmente e naturalmente. Observamos, assim, que

> O exemplo da "imagem" é ainda mais eloquente e pode ajudar a compreender melhor a natureza do signo: uma fotografia (significante) que apresenta um grupo alegre grupo de pessoas (referente) pode significar, de acordo com o contexto, "foto de família" ou, em uma publicidade, "alegria" ou "convívio" (significados) (Joly, 2010, p. 34, grifo do autor).

Dessa forma, compreendemos que, embora os signos se apresentem de formas variadas, todos teriam uma estrutura comum que implica nessa dinâmica capaz de vincular o significante ao referente e ao significado. Assim, é importante que o aluno seja capaz de

compreender o funcionamento da imagem em seus aspectos variados, principalmente a imagem como signo, pois possui relações analógicas com o que representa. A fotografia, por exemplo, é considerada imagem perfeitamente semelhante ao que representa, são ícones puros, porque faz parte de um registro, que, neste caso, representa a cultura e a história de determinada comunidade. Aqui, o principal objetivo é aprofundar a forma de análise acerca da natureza das imagens e explicar de que forma ocorre o entendimento dos elementos visuais na atribuição de significado. Neste sentido, surgem novas perspectivas para se abordar e analisar os significados, considerados possíveis de se estudar e entender os elementos visuais como operadores de discurso.

Na concepção de Joly (2010), analisar imagens aumenta os conhecimentos, ensina, permite ler com eficiência, e concebe maior eficácia nas interpretações das mensagens visuais. Entretanto, esse trabalho exige tempo e não pode ser feito espontaneamente. Sua prática pode, a posteriori, aumentar o poder comunicativo~~s~~ que elas possuem, visto que é capaz de aguçar os sentidos, da observação e do olhar, além de aumentar os conhecimentos e permitir a captação de informações no que se refere à recepção espontânea de determinada imagem. De fato, a análise da imagem é uma tarefa contínua, pois os elementos percebidos, descobertos ao longo da leitura, encontrarão suas significações não apenas pela presença, mas também pela ausência de pontos, mentalmente associados a eles. A autora ainda discute que a linguagem visual não se trata da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo, já existente, que tomará a forma de representação mais bem adaptada aos objetivos que estabelecemos para nós.

Ainda na perspectiva de Jolly (2010) em uma mensagem visual, os elementos descobertos encontrarão sua significação tanto pela presença quanto ausência, que são mentalmente associados a eles. Assim, levando em consideração que a imagem se apresenta como uma mensagem visual, compreende-se que ela é composta por vários signos; então, equivale a considerá-la como uma linguagem, e, portanto, importante ferramenta comunicacional, que expressa diferentes sentidos. A transmissão do conhecimento se efetiva a partir do momento que a compreensão acontece, é nesse momento que o professor interfere, visto que possibilita que o aluno compreenda de fato os sentidos de determinada imagem.

Diante desta perspectiva, é válido destacar que a fotografia é um dos componentes que fazem com que a sociedade funcione, já que é composta pelo visual e intensamente dependente da imagem. Para interpretar uma imagem, o leitor precisa perceber os efeitos de sentido causados por ela, pois seu discurso se constitui no âmbito de condições ideológicas,

sociais e culturais que possibilitam a ampliação de sentidos. Joly (2010) destaca, também, que as imagens são capazes de auxiliar na observação e na interpretação de fenômenos físicos. A autora argumenta que a imagem possui sua própria eloquência.

É inegável que os avanços no campo tecnológico e a mudança no nosso conhecimento sobre as formas e os processos de ler e escrever são enormes, principalmente porque se tem passado pelos estudos da sociolinguística, da sociologia da linguagem, até e chegar à formação histórica da leitura. Temos lutado, portanto, pelo enfrentamento da questão voltada para o letramento que favorece a reflexão, a discussão crítica e a proposição de políticas e de práticas sociais.

O caráter histórico da experiência da leitura de imagens se insere numa perspectiva social, pois é necessário se pensar no tempo vivido e voltar ao tempo para assim produzir com um repertório enriquecedor, principalmente na leitura de imagem, que é o que permeia com maior frequência a nossa vivência em sociedade. Nesse sentido, as representações visuais presentes na imagem fotográfica irão requerer do leitor explorações, executadas pelo olhar, ao núcleo conceitual do discurso visual.

Desse modo, a sala de aula tem se tornado terreno fértil para o desenvolvimento de atividades voltadas à formação leitora do aluno. Neste caso, a utilização de fotografias proporciona o diálogo que dará a possibilidade para o professor encaminhar debates a partir das impressões levantadas por parte dos alunos, explorando as mais diversas nuances apresentadas pela fotografia, e pela comparação dessas informações com as de textos de outras naturezas. Porém, percebe-se que alguns gêneros são privilegiados nas produções voltadas para o cotidiano da sala de aula, como resumos, descrições e textos argumentativos, todos estes produzidos a partir da linguagem verbal e escrita. Questiona-se, então, o papel das imagens neste contexto. Na prática, um texto não-verbal, assim como a fotografia, dispõe de elementos que trazem abordagens, discussões e interações essenciais, assim como os textos escritos.

Na pespectiva de Martins (2008) o uso da fotografia numa perspectiva antropológica e sociológica chegou a ser considerado um recurso objetivo de pesquisa, sendo complementar da objetividade nas ciências sociais. Com o passar do tempo, torna-se evidente que a fotografia se constitui mais do que técnicas dos estudos das Ciências Sociais. Isso porque, nas relações de negociação dos significados interativos e relações sociais, a visualidade se faz presente. Nesse sentido, a reflexão sociológica em relação à fotografia pode contribuir para a análise das peculiaridades das imagens.

Além disso, ela possibilita a pluralidade de sentidos que existe no lado de quem fotografa, do que é fotografado e do espectador da fotografia. Vivemos numa sociedade altamente visual, e muito dependente das imagens, assim a fotografia é um dos componentes que constituem a sociedade. Nessa perspectiva, pode-se encontrar o elo entre a fotografia e o cotidiano da sociedade, visto que guardam memórias do modo como se organiza a contemporaneidade. Nesse sentido, é imperioso observar a concepção de alguns autores sobre o assunto:

> Os primeiros fotógrafos e os primeiros intérpretes da fotografia louvaram nela a representação precisa, a suposta impossibilidade da invasão do fantasioso e do impreciso na produção da imagem fotográfica, o seu caráter industrial e científico. A fotografia criava uma visualidade própria da sociedade industrial, supostamente bania da imagem a fantasias, crendices e fabulações barrocas da sociedade precedente, livrava a imagem moderna dos rebuscamentos da pintura, do caráter estamental da cultura pictórica do mundo pré-industrial, socialmente hierárquica, apoiada em desigualdades sociais intransponíveis (Martins, 2008, p.40).

Evidencia-se, portanto, que há uma crítica ao período inicial da civilização, posto que possuía função meramente capitalista, apoiada em desigualdades nunca vistas anteriormente. A imagem fotográfica reflete mais do que um recurso de técnica de pesquisa nas Ciências Sociais, pois além de ser muito procurada pelos cientistas sociais, também já havia sido norteada pelo senso comum. Isto posto, essa busca tinha sentido quando a Sociologia ainda se sentia segura no interior da fortaleza da objetividade e das técnicas aparentemente precisas de observação e estudo das estruturas sociais, dos processos e situações sociais que possibilitam a visibilidade do que se é fotografável, já que a construção interativa de significados acontece nas relações sociais.

A reflexão sociológica, em se tratando da fotografia, tem contribuído significativamente para o conhecimento das limitações dessa forma de documentação e, portanto, demarcar o lugar que pode ter na Sociologia. Mais especificamente ainda, é capaz de contribuir para proporcionar interpretações que compõem o imaginário e as mediações sociais. Depreende-se, portanto, que a fotografia muito tem a acrescentar no que tange à indagação sociológica, na medida em que a câmara e a lente possibilitam ver o que por outro meio não é possível ver.

Destarte, são muitas as possibilidades de uso das fotografias no que tange a aprendizagem significativa. Apesar disso, existem professores que desconhecem tanto a teoria da aprendizagem significativa quanto encaminhamentos pedagógicos com o uso de fotografias visando a este objetivo. Assim, este estudo contribuirá significativamente para ampliar os

horizontes dos professores em sala de aula, levando em consideração a análise aprofundada da fotografia, gênero muito utilizado pelos estudantes no cotidiano. Nesse viés, observemos que:

> Há uma dramaturgia social que torna a fotografia, a imagem, necessária. A fotografia reforça a necessidade de repensar. Nas fotografias, as pessoas fazem supor. Ao mesmo tempo, a fotografia se propõe como apontamento da memória, e não como memória, como lembrete do que se perdeu no cotidiano, na banalização, na secundarização de certos acontecidos, e não se quis se perder. No entanto, a fotografia diz menos do que o acontecido (Martins, 2008, p.40).

O real sentido da imagem fotográfica nunca pode ser totalmente descrito, como bem destaca Martins (2008), posto que a observação das imagens criadas em épocas mais remotas carrega consigo significações variadas, informações valiosas e características primordiais que permitem o conhecimento sobre a formação da história e da cultura. Por ser um testemunho da presença do autor, carrega consigo informações necessárias para que a imagem tenha hoje essa função histórica, haja vista que constitui o resultado de evoluções tecnológicas, percepções e comportamentos vivenciados no dia a dia.

É importante destacar que a imagem possui caráter polissêmico, posto que o ato de fotografar não congela o que de fato está no social, além de agregar e possibilitar um pluralismo de significações do retrato social. Assim, é importante analisar que:

> A fotografia vista como um conjunto narrativo de histórias, e não como mero fragmento imagético, se propõe como memória dos dilaceramentos, das rupturas, dos abismos e distanciamentos, como recordação do impossível, do que não ficou e não retornará. Memória de perdas. Memória desejada e indesejada. Memória do que opõe a sociedade tradicional, memória do comunitário que não dura, que não permanece. Memória de uma sociedade de rupturas, e não de coesões e permanências. Memória de uma sociedade de perdas sociais contínuas e constitutivas, de uma sociedade que precisa ser recriada todos os dias, de uma sociedade mais de estranhamentos do que de afetos (Martins, 2008, p.45).

Este propósito de guardar recordações de vidas de cotidianos e narrativas toma uma dimensão significativa perante a realidade contemporânea, visto que se pode explicitar imageticamente as ocultações de acontecimentos jamais vivenciados nos dias de hoje, principalmente quando é possível realizar indagações a respeito de como a sociedade tem sido construída. O leitor de fotografia realiza um confisco visual da imagem, remontando-a, através de insuficiências, no seu próprio código de leitura, que constitui o manual sintético constituído pelas experiências simbólicas do vivido. Dessa forma, o ato de fotografar para relatar através das imagens a construção da sociedade leva em consideração a coletividade, tanto na captura das imagens, quanto na realização de leituras fundamentais para a realização do estudo.

Nesse contexto, a fotografia atua como manifestação artístico-cultural, assim como reconhecimento e análise dos espaços sociais e da realidade que nos cerca. Por possuir uma linguagem não verbal, também contribui significativamente com a ampliação de informações que não poderiam ser registradas de outra forma com a mesma qualidade e intensidade. Assim, a mediação do professor durante o processo de aprendizagem é fundamental para a observação e a análise das imagens, pois é pelo direcionamento prévio e posterior que o aluno poderá elencar os pontos que norteiam o seu olhar em relação às imagens, além de identificar questões que, sem o auxílio adequado, não obtém os resultados esperados.

Nesse ínterim, a fotografia pode ser considerada como um meio de comunicação emitido por um remetente a um destinatário, cuja função é transmitir uma mensagem, por isso buscar esclarecer conceitos sobre a produção de fotografias, especificamente a linguagem fotográfica, tem sido cada vez mais importante. Discute-se muito que vivemos na era das imagens, assim como também é aceita a ideia de que se sente dificuldades ao ler e interpretar estas imagens. De certa forma isso tem ocorrido, principalmente com a fotografia contemporânea por ter características peculiares, ainda que em certos aspectos algumas sejam bastante próximas umas das outras em diferentes especialidades e significações.

Observamos, portanto, que a multimodalidade está presente nos textos fotográficos, pois para a comunicação acontecer a linguagem falada é combinada com elementos não verbais, que auxiliam ou complementam os sentidos advindos dos recursos semióticos distintos no que se refere à compreensão. Assim, a fotografia é multimodal por natureza e deve ser aprendida na escola. Ela está em todos os lugares: no álbum de família, nos anúncios de revista, no livro didático, na televisão, enfim, cada vez mais nos deparamos com esse gênero.

As imagens fotográficas são, portanto, recordações da memória da vida do dia a dia e das histórias que perpassam pelas gerações. Elas ocupam uma dimensão importante e fundamental para a leitura de mundo, uma vez que é possível observar, numa imagem, as revelações das redes de significados e saberes que tecem o cotidiano dos profissionais, principalmente quando é possível transformar a imagem fotográfica em um espelho por onde se passam os sentidos, são as andanças e questionamentos que fazem parte da constituição da fotografia.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre a criação do registro fotográfico, para melhor ilustrar o corpus do estudo.

3.3 A criação do registro fotográfico

Considerando os estudos realizados, o termo fotografia é de mérito de François Arago, astrônomo e deputado francês, quando apresentou o daguerreótipo – um instrumento criado por Louis Daguerre que permitia a revelação da imagem. Depois houve um aperfeiçoamento do processo em que o inglês Fox Talbot criou um sistema que permitiu várias cópias com um único negativo. A partir das revoluções da tecnologia o processo de captação de imagens foi se intensificando e modernizando. Foi, então, George Eastman que realmente revolucionou a indústria fotográfica com a criação da (Kodak)- pequena, portátil com um rolo de negativo e um botão obturador que permitia ao fotógrafo -bater a foto. A partir disso, muitas máquinas foram lançadas acompanhadas de aperfeiçoamentos, câmeras de alta resolução também presentes em celulares que intensificaram a popularização do ato de fotografar.

Devido às mudanças ocorridas na sociedade, surgiu a necessidade de registrar e colher informações visuais da realidade, pois isso já existia na pintura, nesse ínterim criou-se a câmera obscura – ambiente totalmente escuro com um pequeno orifício – como suporte para a perspectiva. Só depois quando ao orifício foi acoplado um sistema óptico as câmeras passaram a ser portáteis recebendo o nome de Câmara óptica ou Câmera fotográfica. Na perspectiva de Câmara (2010) esses aparelhos se referiam ao processo de captura da imagem, cujos processos de revelação delas tiveram início com as pesquisas do fotógrafo francês, radicado no Brasil, Antoine Hercule Romuald Florence (1804-1879) que mediante processos químicos que ele próprio designou de photographie, e foi o primeiro a usar o termo fotografia.

A produção de fotografias, atualmente, tem se intensificado graças ao avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e ao maior acesso à aquisição de aparelhos celulares atrelados às câmeras fotográficas. Assim, praticamente qualquer pessoa captura imagens e as divulga através de redes sociais na Internet. Como toda imagem contém uma mensagem e uma intencionalidade, entende-se que a fotografia se configura como um gênero discursivo com grande potencialidade para a aprendizagem escolar, dada sua popularidade.

Nesse sentido, Santaella (2012) discorre em seus estudos que é possível traduzir uma imagem para a comunicação verbal. No entanto, existem outras formas de compreendê-la, uma vez que "Apesar de imagem e gêneros textuais serem de reinos distintos, como modos de representar e significar a realidade próprios de cada um, eles muito mais se complementam de maneira que um não pode substituir o outro" Santaella (2012, p.13). Seguindo esse pensamento, ao interpretar algo como uma fotografia, pode-se utilizar a linguagem verbal, sem impor o verbal ao campo imagético. Assim, entende-se que a fotografia é caracterizada como um gênero

discursivo pela capacidade de transmitir ideias tal qual um texto de estrutura verbal. Contudo, é primordial analisar com atenção os detalhes da imagem para se obter o máximo desta significação.

Na concepção de Barthes (1984, p. 129), “Toda fotografia é um certificado de presença.”. Nesse sentido, a qualidade particular da fotografia não é indicar “aquilo que não é mais”, mas sim “aquilo que foi”, aquilo que de algum modo necessariamente existiu ou aconteceu. Ou seja, a fotografia conjuga duas propriedades: convoca o passado e reflete uma realidade. A partir dessa concepção compreende-se que a fotografia possui função histórica, além de contribuir significativamente para construção de significados que as palavras por si só não conseguem exprimir. Atrelado a isso, atualmente, tem-se a evolução tecnológica que possibilita ainda mais a expansão e divulgação de imagens sobre os mais variados assuntos.

A fotografia é composta por elementos que tornam materialmente possível no mundo. Quais sejam: o assunto que é o objeto de registro, a tecnologia que viabiliza tecnicamente o registro e o fotógrafo, o autor quem, motivado por razões de ordem pessoal ou profissional, a idealiza e elabora através de um complexo processo cultural/estético/técnico. Em relação ao espaço e ao tempo, estes estão implícitos no documento fotográfico e subentendem sempre uma contextualização histórica específica no que se refere aos seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

As imagens contêm, gravadas em sua essência, o primeiro e o último ato de sua própria narrativa. Falamos aqui de um momento eterno, imortalizado exclusivamente dentro do espaço da imagem fotográfica: o retângulo eterno (Kossoy, 2020). Dessa forma, é possível compreender que cada ato de captura de uma imagem fotográfica ocorre em um momento específico da história e em um determinado local geográfico, dentro de um contexto social, político, econômico e cultural. Assim, isso abre um amplo campo de investigação, análise e interpretação para compreender social e culturalmente o objeto fotografado e seu registro no passado. É uma interseção única de eventos no espaço e no tempo: a existência do objeto e a criação do registro visual estabelecem uma conexão com a realidade imediata.

Nesse sentido, (Kossoy, 2020) destaca que refletir sobre as coordenadas de situação, espaço e tempo é conceber uma abstração que implica uma delimitação espacial (fragmentação) e uma interrupção temporal (congelamento). Dessa forma, a fotografia está relacionada a essa relação fundamental e ontológica, representada graficamente pelo retângulo, forma geométrica que define a imagem fotográfica. As imagens mantêm em si, eternamente registradas, a primeira e a última cena de sua própria história. Momentos registrados que são considerados eternos. A criação do registro fotográfico é precedida pela concepção, seleção de opções e preocupações

estéticas. O registro reflete a visão de mundo do autor, seu repertório e sua ideologia. O registro fotográfico não é neutro; ele é uma codificação da criatividade do fotógrafo, desde o início até o fim do processo de construção da representação (produção).

Todas as imagens fotográficas incorporam a relação entre registro e criação, entendendo a criação como um processo, uma dualidade ontológica inerente aos conteúdos fotográficos: um binômio indivisível. Qualquer tema representado em uma imagem fotográfica é um registro obtido a partir do processo de criação do fotógrafo, quando a representação é elaborada, construída (Kossoy, 2020). O registro fotográfico é o ponto final desse processo, ao mesmo tempo em que é o instante zero da representação.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre o gênero textual relato, muito utilizado no cotidiano. Falamos, lemos e escrevemos um relato em diversas situações e em diferentes suportes: revistas, jornais, telefone, redes sociais, com o objetivo de narrar um acontecimento específico para outras pessoas.

3.4 Sobre o relato histórico e cultural como gênero de texto

O currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental engloba, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os gêneros informativos, argumentativos e avaliativos. Assim, produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, torna-se conteúdo fundamental no processo de ensino e aprendizagem. As histórias, por exemplo, caracterizam-se pela forma como o tempo é manipulado para designar eventos do passado, como a causa e a avaliação são utilizadas para explicá-los e julgar as possíveis interpretações, assim como destacam Rose e Martin (2008). Utilizando-se da perspectiva teórica, compreende-se que a estratégia muda com o intuito de fazer relações entre gêneros, assim como a tipologia, que varia de acordo com a intenção do propósito comunicativo. Nesse contexto, surge a possibilidade da ampliação de caminhos para que a aprendizagem dos estudantes, de maneira orientada, seja eficaz.

Os gêneros da família das histórias incluem os relatos históricos, que estabelecem as fases em um período da história, e as explicações históricas, que tratam de acontecimentos históricos, cujo gênero norteará nosso estudo. O contato com esses textos contribui para que o aluno identifique suas características peculiares e tenha um direcionamento para a escrita, pois, como destaca Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa

individualidade". Assim, as leituras e discussões a respeito das caracterizações do relato histórico é fator primordial no que tange ao trabalho realizado em sala, que dá ensejo a aprendizagem significativa.

Diante desse cenário, a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa almeja um ensino pautado com práticas de textos orais ou escritos contextualizadas para o aluno. Nesse sentido,

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018 p. 67).

Para que esse objetivo seja efetivado pela BNCC, torna-se primordial que o professor trabalhe com práticas pedagógicas que beneficiem e promovam o trabalho com os gêneros textuais, neste caso o relato histórico e cultural, posto que eles podem ser compreendidos como fenômenos históricos, essencialmente articulados à vida cultural e social. Dessa forma, através do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades de comunicação presentes no cotidiano. De acordo com Marcuschi (2005, p. 19),

> Ao nos depararmos como as competências propostas pela BNCC fica evidente a necessidade da contextualização das práticas de leitura e escrita para o aluno. Um dos avanços do documento, por exemplo, é a ênfase na proposta de trabalho no contexto do multiletramento, isto é, para o trabalho com a Língua Portuguesa, "é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente" (Brasil, 2018 p. 70).

Nesse prisma, a BNCC de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II objetiva trabalhar com a experiência dos estudantes em contato com os gêneros textuais no contexto dos multiletramentos. Dessa forma, o documento contempla uma visão social e cultural da linguagem, se alinhando com as práticas modernas de como entender o nosso idioma de maneira mais prática na escola.

O gênero relato agrega, em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas e podem apresentar variantes sócio-históricas importantes e associáveis ao cotidiano dos espectadores, promovendo mudanças significativas dentro de contextos sociais. Este gênero, além de tratar das questões individuais do sujeito, também

integra este mesmo ser através da troca de experiência apresentada nas exposições variadas. Neste estudo, o foco é a produção de fotografias que refletem a história e a cultura do município de Umbuzeiro-PB.

O ensino dos gêneros textuais é de relevante importância para o processo de interação social, visto que assume um papel de grande magnitude na sociedade, pois se apresenta como unidade discursiva que produz entendimento em diversos contextos, além de conhecimento e informações, apresenta-se como um dos marcos para o desenvolvimento da competência comunicativa. Na concepção de Marcuschi (2005, p. 25), "os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social". Nesse sentido, são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e características.

É inegável que a inserção do ser humano em sociedade é realizada através da leitura e da escrita; por essa razão as habilidades que envolvem essas práticas são importantes para a realização de atividades sociais e para a construção dos conhecimentos essenciais ao longo da formação. Essas práticas se consolidam na sociedade a partir da linguagem, que permite o estudo dos gêneros textuais, que proporcionam resultados satisfatórios no que se refere ao desenvolvimento interativo da sociedade.

O relato, por exemplo, se utiliza de uma estrutura que possibilita ao aluno o fortalecimento de sua identidade através de reflexões vivenciadas sobre seu próprio universo, possibilitando ao sujeito a compreensão sobre seu eu. Além de tratar das questões individuais do sujeito, também integra este mesmo ser através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais. É verdade também que o relato possui vários usos, uma vez que está relacionado com a história, eventos e/ou acontecimentos passados.

O relato histórico, por sua vez, é usado para denominar uma gama de acontecimentos que surgiram no passado. Trata-se, então, de uma narração que segue uma ordem cronológica, resumindo acontecimentos importantes que perduram até os dias atuais, contribuindo para a formação da cultura de um povo. Em relação às produções de relatos históricos e culturais, proposta de estudo deste estudo, vale mencionar que Rose; Martin (2008), discorrem que a análise da linguagem nesses gêneros pode esclarecer como o tempo é utilizado para ordenar eventos passados, assim como, para explicá-los e como a avaliação é usada para valorar uma ou outra interpretação. No relato histórico, por exemplo, os historiadores se comprometem a explicar por que um episódio surgiu de outro, informando as razões e consequências, incluindo circunstâncias de tempo. Nesse viés, os eventos do relato são ligados por conectivos de causa e consequência, ou seja, se desenvolve casualmente, explicando como um evento conduz a outro.

Os relatos históricos são caracterizados por possuírem a forma de um texto expositivo. Os autores que produzem esse tipo de texto devem contar com os conhecimentos suficientes para expor os acontecimentos narrados e explicá-los a partir de uma ordem lógica, e cada evento se pode desprender do anterior. Um relato histórico também possui marcadores de tempo na narração. Nele, os acontecimentos ocorrem de forma sucessiva, e possui uma sequência temporal. A partir disso, Martin (1992) propõe uma ampliação da noção de gênero ao contextualizá-lo com as concepções de cultura. Sua diversidade engloba a observação de como a língua é estruturada para o uso. Nesse sentido, destaca que o contexto de cultura agrupa os textos de acordo com os propósitos comunicativos socialmente compartilhados; já o contexto de situação separa os textos, pois diferentes instanciações de registros podem ocorrer em um mesmo gênero.

O relato, por sua vez, põe em evidência a autoria do escritor por meio de descrição e análise dos fatos vividos ou apenas observáveis em determinado ambiente, assim as interações e a convivência irão guiar na interpretação imagética. É importante destacar, ainda, que a subjetividade norteia as experiências e os fatos. O produtor do relato é, neste caso, alguém imbricado, um sujeito ativo na prática que dará sentido ao que compõe a sociedade.

Nos estudos sobre gêneros, Rose e Martin (2012) destacam a existência de uma grande família de gêneros tripartida de acordo com o propósito comunicativo; seja de envolver, avaliar ou informar. Em se tratando da família das histórias defendem que a linguagem presente nos gêneros possibilita compreender como o tempo é manipulado para organizar e explicar os eventos passados e possibilitar as diferentes interpretações. Um dos gêneros pertencentes a essa família é o relato histórico, que tem como objetivo explicar eventos históricos. Dessa forma, objetiva reconstruir o passado, através de explicações que encadeiam acontecimentos. Nesse sentido, é importante compreender que um relato histórico deve criar uma relação entre fatos, indivíduos e tempos históricos. Além de ser considerado uma fonte histórica, possibilita a transmissão de conhecimentos culturais ao longo da formação da sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão, articulação do destinatário, a sua finalidade, assim como a atribuição de sentido, coordenando texto e contexto, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Na subseção seguinte, iremos destacar os pontos fundamentais que norteiam o processo de transdução: da imagem à produção escrita.

3.5 Sobre o processo de transdução: da imagem à produção escrita

Em relação ao processo de transdução[4], situamos os estudos de (Kress, 2010) quando esclarece que a transdução é usada para sinalizar o processo de arrastar significando de um modo para outro, uma vez que a transdução é vista como um tipo de tradução, pois move os significados de um modo semiótico para outro, por exemplo, da imagem para a escrita (da fotografia para o relato escrito).

O termo "transdução" foi tomado à Física e generalizado de tal forma, que hoje já se estendeu, metaforicamente, para a maioria das demais áreas do conhecimento, sendo usado indistintamente para qualquer tipo de "transcodificação" ou "conversão". Assim expandido, o termo se refere à conversão de informações não disponíveis aos órgãos dos sentidos em outras formas que, somente assim, passariam a estar disponíveis à compreensão, dando lugar a mudanças e ao acesso a experiências que, de outra maneira, não estariam disponíveis ao indivíduo. Transdução é, portanto, uma interconexão flutuante entre os meios. Nesse sentido, em termos linguísticos, a transdução está relacionada ao processo de recriação intersemiótica de textos em linguagens que levam em consideração peculiaridades subliminares de determinado texto, isso em uma recriação mais livre em se tratando dos aspectos semânticos. Assim, é fundamental compreender como o signo verbal e a imagem se "transduzem" e geram efeitos de sentido.

Sob essa ótica, é importante compreender que cada meio tem seus códigos e que a multiplicidade de códigos e de processos de decodificação é responsável por dar origem à transcodificação entre os textos. Na sociedade atual, as formas de comunicação, principalmente os enunciados digitais, projetam seus sentidos a partir da multimodalidade discursiva num viés pautado em um novo design textual, não exclusivamente os signos alfabéticos. Partindo desse pensamento, observa-se que a simples justaposição da palavra e da imagem não garante a plena funcionalidade comunicativa do enunciado. Tomando como justificativa a teoria do discurso multimodal de Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress (2005), cuja compreensão enfatiza que os diferentes modos de representação não existem como domínios autônomos do cérebro ou como recursos autônomos na cultura, percebe-se que os mesmos estão intrinsicamente ligados numa nova experiência sensorial na produção de sentidos a partir dos textos.

[4] O termo "transdução" foi tomado à Física e generalizado de tal forma, que hoje já se estendeu, metaforicamente, para a maioria das demais áreas do conhecimento, sendo usado indistintamente para qualquer tipo de "transcodificação" ou "conversão".

A esse respeito, Fortune (2005) dialoga que não seria adequado tratar dicotomicamente a relação signo verbal-imagem apenas para ilustrar o texto verbal ou para interpretar os sentidos da imagem, posto que não há apenas uma tradução de um modo de linguagem para outro, mas uma "transdução". Nessa perspectiva, o cérebro decodifica simultaneamente a linearidade da palavra e a espacialidade da imagem, como forma de desenvolver novas estratégias de letramento, visto que o produtor, assim como o leitor de enunciados, precisa ter conhecimento dos modos a ele disponíveis para a construção de sentidos.

Nesse viés, Kress e Van Leeuwen (1996) trazem contribuições para os estudos de letramentos e da visualidade. O enfoque proposto por eles no "Reading Images" tem natureza semiótica e volta-se para a produção de sentidos, propondo uma ampliação ao entendimento de que há direcionamentos entre a criação da imagem e o sentido atribuído a ela, na intenção de que o leitor apreenda o sentido adequado veiculado pela imagem, um exercício que não necessariamente leva o leitor a construir sentidos.

Sobre a transdução, Kress (2010) traz a seguinte definição:

> Transdução é um tipo de tradução. Refere-se ao processo de mover / transpor significados criados em uma modalidade para outra modalidade – da fala para a imagem; da escrita para o filme. Considerando-se que cada modalidade tem a sua materialidade / característica específica – som, movimento, desenho gráfico – e tem uma história diferente de usos sociais, cada modalidade tem entidades diferentes. Por exemplo, a fala tem as palavras; a imagem não. Esse processo possibilita a rearticulação de sentidos de entidades de uma modalidade na leitura das entidades de uma outra modalidade (Kress, 2010, p. 125).

Isto posto, ao representar o meio é necessário transpor significados de um modo para o outro, principalmente porque os modos apresentam potenciais e restrições e isso é inevitável no ambiente social de recontextualizações. No trabalho semiótico acontece o processo de transdução (transduction), que ocorre quando há a transformação do material semiótico de um modo para o outro. Essa transposição de modos traz uma mudança de elemento, por exemplo, transformar palavras em imagens, em que os verbos passam a ser realizados em vetores ou linhas, e preposições passam a ser realizadas por significados espaciais nas imagens. Assim, esse processo adequa-se aos diferentes modos de produção de sentido.

Assim, no contexto da dissertação, o processo de transducão (tradução) ocorre pela migração do contexto do texto imagético para o da produção de relatos para com a mudança de modos semióticos. No processo semiótico, as imagens fotográficas presentes na comunidade são captadas pelas câmeras dos celulares dos estudantes para em seguida se produzirem os textos e reconstruírem toda a história local, numa perspectiva mais inovadora. Nesse contexto,

as fotografias tomam nova forma. Nesse novo ambiente semiótico, possuem uma aparência comum, reconfigurando modos semióticos, assumindo novas funções e relações. Por essa razão, a sala de aula-espaço de socialização e democratização servirá de aparato para a realização das produções escritas.

A seguir serão abordados aspectos importantes sobre o sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem, cujo objetivo é auxiliar nas atividades de leitura e escrita.

CAPÍTULO IV
SOBRE O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O presente capítulo traz considerações sobre a Pedagogia de Gêneros (PG) da Escola de Sidney, em que a linguagem é vista numa perspectiva semiótica, cujo estudo é contemplado neste trabalho. Também adotamos o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa de Letramento Ler para Aprender para a vivência da experiência didática com o gênero textual Relato histórico e cultural. Aqui, enfatizamos que a Pedagogia de Gêneros possibilita ao estudante a melhoria de suas habilidades de leitura e escrita, aumentando seu desempenho na escola. Com efeito, é possível destacar que todos, mesmo aqueles que apresentam muitas dificuldades, têm possibilidades e condições de produzir bons textos desde que lhes sejam proporcionadas condições viáveis para isso, como uma proposta clara de qual é o gênero a ser produzido, neste caso o relato.

O estudo foi desenvolvido com o intuito de auxiliar estudantes com níveis de letramento abaixo do almejado, intencionando acompanhá-los nas atividades de leitura e escrita, visando, assim, "dar aos professores os instrumentos de que necessitam para vencer a desigualdade de acesso, de participação e de resultados em suas aulas" (Rose; Martin, 2012, p. 6). Ao longo dos estudos, foi possível perceber que sua aplicação possibilitou uma melhora no nível de letramento dos alunos, por isso tem sido bastante estudada e aplicada em salas de aula.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem é organizado teoricamente a partir dos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional de (Halliday, 1978; 1985; 1993; 2004/2014), com respaldo na teoria de gênero e registro Martin (2008), Rose (2008). É conhecido popularmente como "Projeto da Escola de Sydney". Esse programa de letramento surgiu a partir de uma demanda da educação básica australiana e teve como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de escrita de crianças com níveis de letramento aquém do esperado por aquele sistema educacional. O projeto foi desenvolvido durante muito tempo, cuja finalidade era identificar e nomear textos que os estudantes deveriam escrever na escola primária com vistas a desenvolver "um método para apoiar todos os estudantes a escrever com sucesso. Esse modelo foi muito utilizado e expandido também na Austrália, cuja pedagogia da escrita foi refinada e expandida, e foram desenvolvidos materiais instrucionais com o objetivo de fornecer aos professores habilidades críticas que pudessem favorecer os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Muniz da Silva (2015, p.21), "o objetivo desse projeto é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita". Todavia, para que esse objetivo seja efetivado se faz necessário que os professores estejam capacitados para subsidiar os alunos para melhor desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual no decorrer das tarefas escolares.

A Pedagogia de Gêneros é uma proposta de letramento que envolve o ensino e aprendizagem que vão além da sala de aula, partem do princípio de que o sistema que compõe a educação é responsável por perpetuar as desigualdades sociais que envolvem a leitura e isso acontece principalmente pela ineficácia das práticas de ensino em neutralizar essas diferenças. Argumentam que: "A desigualdade da participação cria hierarquias de sucesso e de fracasso[...] e círculos de inclusão e exclusão[...] na escola e em cada sala de aula. (Rose; Martin, 2012, p.304). Nesse sentido, os fatores elencados constroem as identidades das crianças como aprendizes com maior ou menor sucesso no ambiente escolar. Dessa forma, os proponentes desta corrente científica desenvolvem estudos de propostas de letramento com base no estudo de gêneros, visto que distribui o conhecimento em sala de maneira mais justa e igual.

O Ciclo de ensino e aprendizagem criado por Rose e Martin (2012) é composto de três estratégias metodológicas principais: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. Nessa perspectiva, a intenção do projeto foi identificar as práticas de letramentos para se obter sucesso na educação básica; além disso, intencionou explicitar os recursos linguísticos necessários para integrar as práticas para professores e alunos. Todos esses elementos constituíram uma prática engajada no projeto "Ler e aprender", cujo objetivo é incorporar estratégias de letramento que integram a leitura e a escrita, uma vez que o ponto primordial está em preparar todos os estudantes para ler textos do currículo e empregar na escrita o que aprenderam a partir da leitura, possibilitando aos estudantes a aquisição da leitura e da produção escrita, visto que a integração entre ambas reflete no que o aluno aprendeu e aprenderá.

Na concepção de Muniz da Silva e Oliveira (2017, p. 270), o uso do ciclo de ensino aprendizagem permite previsibilidade e confiança para os atores envolvidos, pois professor/a e estudante percebem que há um método que lhes permite alcançar objetivos, independentemente do gênero textual envolvido. Depreende-se, portanto que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem propõe estratégias que visam integrar leitura e escrita no processo educativo, com professores e alunos desempenhando papéis interativos e compartilhando a responsabilidade pelo desenvolvimento dessas habilidades. Ele é dividido em três níveis, cada um contendo nove

conjuntos de estratégias que auxiliam os professores na promoção da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a metodologia do Ciclo de ensino aprendizagem surge tem como objetivo auxiliar os professores nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como base os princípios essenciais para que os alunos consigam ler e escrever em todos os níveis de compreensão. Ele é estruturado em três níveis e cada nível é composto por três conjuntos de estratégias que servem de suporte para a realização das atividades: (1) preparação para a leitura, construção conjunta e construção autônoma; (2) leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; (3) construção do período, ortografia/vocabulário e escrita de períodos.

O primeiro nível do Ciclo de aprendizagem envolve a preparação para a leitura ou desconstrução e engloba técnicas que permitem aos estudantes a leitura e análise do contexto e a organização do texto, fragmentando-o em suas partes fundamentais e estabelecendo conexões com o propósito social subjacente ao texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. Nesta etapa há a negociação do campo e os objetivos são especificados. Martin e Rose (2012) enfatizam que a etapa de preparação para a leitura se inicia no nível interpretativo de compreensão, através do conhecimento prévio dos estudantes.

O nível 2 inclui leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; na leitura detalhada a linguagem é analisada de acordo com os padrões de significado na oração e entre orações. A título de ilustração, são escolhidos trechos específicos dos textos para uma análise minuciosa, seguida pela solicitação aos alunos de que reescrevam esses trechos utilizando padrões de linguagem similares, com o intuito de consolidar conhecimentos sobre gramática e discurso. Já o nível 3 permite desenvolver atividades relativas a vocabulário e ortografia Muniz, (2017).

Seguindo esse pensamento, é possível compreender que a leitura e a produção de textos, no que se refere a produção de sentido, é mais significativa para o estudante, quando o desenvolvimento de atividades parte do meio em que vivem, pois ele percebe a função do conteúdo apresentado e vivenciado em sociedade. Assim, a intenção desse estudo é possibilitar essa questão, para tanto utilizamos a leitura de fotografias atrelada à produção escrita de relatos históricos e culturais, visando desenvolver habilidades necessárias à construção de saberes que possibilitem a formação de uma sociedade mais democrática.

A seguir detalhamos todo o percurso metodológico e a intervenção didática desta pesquisa.

CAPÍTULO V
DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Neste item, apresentamos o percurso metodológico que sustenta este estudo em diálogo com o referencial teórico mencionado anteriormente. Para tanto, destacamos o contexto e ambiente escolar, participantes, lócus da pesquisa, *corpus* da pesquisa, seleção e composição do *corpus* – fotonarrativas e relatos, categorias de análise, aspectos éticos da pesquisa e o projeto de intervenção: experiência didática.

5.1 Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa aplicada de caráter didático, posto que utilizamos métodos para auxiliar os alunos com a leitura de fotografias, assim como produção de relatos com o intuito de proporcionar o letramento visual, seguindo os estudos de Xavier (2011, p.44), quando retrata que uma "pesquisa aplicada é aquela que faz investigação com uma intervenção direta da ciência para solucionar um problema já detectado."

O presente estudo também se utiliza de uma pesquisa qualitativa com o intuito de elaborar uma fundamentação consistente. A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996, p. 1), visa descrever os significados de diferentes formas interpretativas, uma vez que, "Em certas medidas, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que tem a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo [...]". Isso evidencia o desenvolvimento com uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que pretendemos realizar estudos voltados para a construção de determinada comunidade, tentando entender os fenômenos em termos dos significados produzidos pelas produções fotográficas que os estudantes irão realizar, e, em seguida, produzirem relatos históricos - culturais como forma de fortalecer e ressignificar a história do município de Umbuzeiro.

Também utilizamos como aporte teórico uma revisão sistemática de literatura. Fink (2005) discute resumidamente uma revisão bibliográfica como um método sistemático, explícito e reprodutível com o intuito de identificar, avaliar e resumir o corpo do estudo realizado pelos estudiosos e profissionais. O estudo contemplou, principalmente, a produção de significados multimodais em imagens fotográficas, assim como o letramento visual e a transdução.

Esta pesquisa foi fundamental para que pudéssemos realizar uma sistematização de dados. O contato com a bibliografia sobre textos multimodais foi essencial para o estabelecimento do aporte teórico do trabalho. E, não menos importante, as consultas bibliográficas foram realizadas concomitantemente às demais etapas da pesquisa, tanto na biblioteca pública da cidade de Umbuzeiro, quanto em acervos particulares da professora pesquisadora e da orientadora. A busca pela bibliografia ocorreu através de pesquisas na Internet, inclusive em sites do programa de pós-graduação da Universidade de Pernambuco.

É de suma importância destacar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em pesquisa e teve parecer "aprovado".

5.2 Contexto e ambiente escolar

A pesquisa foi realizada numa escola de Ensino Fundamental do Município de Umbuzeiro/PB. Esse município é de significativa relevância para a história e a cultura da Paraíba, visto que é berço de notáveis personalidades da política paraibana e brasileira, dentre eles: Epitácio Pessoa, João Pessoa e Assis Chateaubriand. E é nacionalmente reconhecido no meio agropecuário pelo desenvolvimento e produção do gado Gir, na antiga Estação de Monta de Umbuzeiro, hoje Estação Experimental João Pessoa, sendo esta parte da EMBRAPA, tendo posteriormente sua administração transferida para a EMEPA.

O Currículo de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba abrange a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, consolidados nas competências gerais e específicas assim como nas habilidades elencadas na BNCC (Brasil, 2018), considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e investigativa, na interface dos eixos: Oralidade, Leitura/escuta/interpretação, produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

5.3 Participantes

O projeto didático de leitura e escrita foi realizado com 27 (vinte e sete) estudantes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Coronel Antônio Pessoa, localizada no centro da cidade de Umbuzeiro/PB, em um período de 24 (vinte e quatro) horas/aula. A aplicação se iniciou em 23 de março de 2024 e foi concluída em 16 de abril de 2024. A turma comtemplada é formada por 12 (doze) meninos e 15 (quinze) meninas, cujas faixas etárias variam entre 12 e 13 anos, não havendo casos de maior distorção idade-série na turma e funciona no turno da manhã.

Os participantes residem em diferentes comunidades do Município de Umbuzeiro/PB – zona rural e urbana. Esses alunos são oriundos, principalmente, da zona rural, e a maioria recebe o benefício do Programa Bolsa Família, do Governo Federal. Esse fato mantém a assiduidade nas aulas.

O procedimento de condução e orientação dos alunos aos locais das fotografias foi realizado em dias de quarta-feira, cujos estudantes foram com a professora pesquisadora visitar os pontos turísticos da cidade. Alguns monumentos ficam localizados no centro da cidade de Umbuzeiro, assim fomos a pé para a realização das produções fotográficas. Em relação aos pontos turísticos localizados na zona rural, utilizamos o transporte escolar (ônibus) que sempre fica à disposição dos estudantes e professores para a realização de quaisquer atividades que envolvem o estudo no campo. Assim, a turma inserida no estudo realizou visitações aos pontos históricos da cidade, e cada aluno produziu suas fotos espontaneamente, entretanto a professora pesquisadora instruiu os partícipes a observarem o ângulo mais adequado para a captura das fotografias. Como o uso das tecnologias tem se intensificado na contemporaneidade, muitos estudantes possuem aparelhos celulares; os que não possuíam se utilizaram dos celulares dos colegas para, dessa forma, produzirem suas fotografias.

5.4 Lócus da pesquisa

O local onde foi realizada a proposta interventiva foi a Escola Municipal Coronel Antônio Pessoa, localizada no centro da cidade de Umbuzeiro, na Paraíba. A instituição possui 17 turmas, funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, e atende 420 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição de ensino é de grande porte, composta por 10 (dez) salas de aula, uma cantina, uma dispensa, um banheiro masculino e 1 um banheiro feminino de uso dos estudantes, e um banheiro para professores em geral, uma biblioteca, uma sala para os professores, uma sala para a equipe gestora, uma sala de secretaria e um pátio para realização da prática de atividades físicas.

No que se refere ao corpo docente da escola, este é composto por 33 professores, além da gestora, da gestora adjunta e de dois coordenadores, um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde. O quadro administrativo é composto por 2 secretários, 4 agentes administrativos, 3 merendeiras, 12 auxiliares de serviços gerais e 3 porteiros.

5.5 *Corpus* da pesquisa

O corpus deste estudo é constituído por relatos produzidos pelos estudantes em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto didático de Letramento de leitura e de escrita. A seguir (Quadro 2), detalhamos a correção utilizada para a organização dos textos.

Quadro 2 - Correção das produções de textos baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, levando em consideração o desempenho na produção multimodal em relação às estratégias de construção de significados verbal e imagético.

Critério de Avaliação	Descrição
Participação efetiva em todas as oficinas	Observar se o estudante participou das 09 oficinas didáticas propostas;
Adequação ao gênero e ao tema	Avaliar se o texto segue as características do gênero solicitado, aborda o tema de forma pertinente e interpreta adequadamente os elementos verbo-visuais como imagens e gráficos
Coesão e coerência	Verificar se as ideias estão bem estruturadas e organizadas, com uma boa transição entre parágrafos, e se há uma integração clara e coerente entre o texto e os elementos visuais.
Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto	Analisar a originalidade das ideias e a forma como os elementos visuais são usados para causar impacto e melhorar a compreensão do conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a seleção dos textos analisados, adotaremos quatro critérios de participação descritos no quadro descrito acima: (1) participação integral dos alunos em todas as oficinas didáticas; (2) adequação ao gênero textual e ao tema proposto; (3) presença de coesão e a coerência textuais; (4) Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.

Inicialmente, para chegarmos ao corpus de análise desta pesquisa, iremos eleger (27) produções. Contudo, para a constituição do corpus final, selecionaremos três (03) produções que incorporam todos os critérios estabelecidos e seguiram as orientações fornecidas pela professora pesquisadora. Assim, o estudo resultará em um corpus de três (03) produções. Porquanto, essa categoria não visa analisar os aspectos de correção linguística.

5.6 Seleção e composição do *Corpus* – Fotonarrativas e Relatos

Para a formação do *corpus* 1, selecionamos as fotonarrativas durante a visitação aos pontos históricos e culturais do Município de Umbuzeiro-PB, tanto da zona rural quanto urbana. Dessa forma, mais de um estudante poderia fotografar a mesma fotografia mais de uma vez. E para a seleção do corpus 2 analisamos a construção do significado experiencial/ideacional nos relatos.

Foram aceitas para o estudo as fotonarrativas que registraram a história e a cultura de Umbuzeiro/PB, identificadas pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, anos finais durante as visitações aos monumentos históricos e culturais. Após as visitações dos pontos históricos e culturais, os estudantes foram orientados a produzirem textos do gênero textual relato, de acordo com as fotonarrativas selecionadas. A seguir ilustramos (Quadro 3) a quantidade de fotonarrativas que formam o corpus 1.

Quadro 3 – Fotonarrativas que formam o Corpus 1

Contexto/Localidade	**Fotonarrativas**
Zona rural e urbana	27
Total	**27**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após as visitações dos pontos históricos e culturais, os estudantes foram orientados a produzirem textos, de acordo com as fotonarrativas selecionadas, conforme distribuímos no *corpus* 2 (evidenciado no quadro 4) a seguir.

Quadro 4 – Relatos que formam o Corpus 2

Patrimônio histórico e cultural[5]
Igreja de Nossa Senhora do Livramento
Praça Coronel Antônio Pessoa e Praça João Pessoa
Grupo Escolar Coronel Antônio Pessoa
Prefeitura Municipal de Umbuzeiro
Casa de Assis Chateubriand
Biblioteca Municipal "Presidente Epitácio Pessoa"

[5] Essas características poderão ser mudadas, conforme a visitação e a organização/seleção das fotos.

Fachadas de casas
Mercado público
Rio Paraíba
Árvore Umbuzeiro
Boi Gir
Antiga estação Experimental João Pessoa
Árvore Nativa Secular “Jurema Branca”
Total de produções: 27 fotografias

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.7 Categorias de análise

Para a análise do *corpus* 1 e 2, consideramos, apenas, dois critérios: estudo dos significados no âmbito da GDV, em especial, o significado representacional; e estudo dos significados experienciais a partir dos estudos da Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2004), o qual se utilizou dos processos (material, mental, comportamental, verbal, existencial e relacional) descritos no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Categorias de análise

Corpus	**Instrumento de geração do *corpus***	**Perspectiva teórica para análise**	**Categorias de análise**
1	Fotonarrativas	Construção do significado representacional em imagens	Estrutura Narrativa Estrutura conceitual
2	Relatos	Construção do significado experiencial/ideacional	Processos (material, mental, experiencial, verbal, comportamental e existencial)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir das categorias descritas no quadro acima, analisamos, no *corpus* 1, os significados representacionais presentes nas imagens produzidas pelos participantes que, por usa vez, possibilitam verificar se os resultados observados correspondem aos resultados esperados.

No *Corpus* 2, analisamos a construção de significados nos relatos (experiencial/ideacional), levando em consideração o uso dos processos (material, mental,

experiencial, verbal, comportamental e existencial, postulado por Halliday e Matthiessen (2004), uma vez que considerados o centro da oração a eles podem ser associados os participantes, que são os elementos envolvidos com os processos. Evidenciamos, desse modo, quais processos serão mais recorrentes nos relatos e como esses processos mostram as experiências do escritor em relação ao contexto de cultura e de situação.

5.8 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa segue a resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, aprovada na 240ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Saúde, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), termo de assentimento, riscos, benefícios elencados nas diretrizes e normas regulamentadoras dos aspectos éticos envolvendo seres humanos. Para tanto, realizamos o cumprimento das exigências previstas na resolução destacada, quais sejam:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados;

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio- humanitária. (Brasil, 2012, p. 3).

A pesquisa foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética registrado sob o número 75059623.6.0000.5207 e parecer de aprovação registrado sob o número 6.602.967.

A seguir, apresentamos a proposta didática de intervenção “Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos”, vivenciado com os estudantes da Escola Municipal Coronel Antônio Pessoa.

5.9 Projeto de intervenção: experiência didática

Sugerimos um projeto didático de intervenção para o 7º ano do Ensino Fundamental II, intitulado de "Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos". Como demonstramos, no quadro 06, a seguir, realizamos a análise de gêneros de textos multimodais (em especial, a fotografia) com o objetivo de apresentar o processo de transdução como um dos caminhos possíveis de se estudar a linguagem não verbal (fotonarrativas) e verbal (relatos) em sala de aula.

Descrevemos (Quadro 6) as oficinas (OF) realizadas ao longo da aplicação do projeto didático de intervenção. Nelas, também descrevemos as produções de texto inicial (TI) e final (TF).

Quadro 6 - Projeto didático de Intervenção - Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos

Fases	**Etapas**	Propósito Didático	Oficinas	C/H
FASE 01 Diagnose	Preparação para a leitura e a escrita	Revisitar a cultura e a história de Umbuzeiro/PB e discutir a temática.	**OFICINA 01** – Leitura de texto e fotografias já publicadas.	3h
FASE 02 Vendo	Produção individual	**Produção Inicial** Construir relatos da história e da cultura de Umbuzeiro-PB	**OFICINA 02** – Produção de Relato (TI-1) a partir da leitura de uma fotonarrativa publicada.	3h
		Visitação Conhecer aspectos da história e da cultura de Umbuzeiro; fotografar imagens históricas e culturais	**OFICINA 03 –** Visitação a vários locais do município no intuito de conhecer pontos históricos e culturais e organizar as fotonarrativas.	4h
		Exposição Exploração das fotonarrativas pelos estudantes.	**OFICINA 04** - Leitura das fotonarrativas apresentadas pelos estudantes: foco no significado representacional	2h
		Transdução Produção de Relatos apoiada no processo de transdução.	**OFICINA 05-** Produção do Relato em sala de aula a partir das fotonarrativas selecionadas (processo de transdução) - (TI-2)	2h
FASE 03 Interpretando	Produção conjunta	**Estratégias** Proposição de estratégias didáticas com a leitura das fotonarrativas e a produção de relatos	**OFICINA 06:** Realizando atividades, considerando o uso dos processos nos Relatos: foco significado experiencial	2h
FASE 04 Compreendendo	Produção Independente (individual)	**Observação** Análise da ação – Da produção de fotonarrativas e produção de Relatos	**OFICINA 07 -** Realizando reescrita dos Relatos (TI -2) – destacando o uso dos processos.	2h
Fase 05 Comunicando	Produção independente (individual)	Análise do Texto Final (TF-01) que destaca a história e a cultura de Umbuzeiro/PB	**OFICINA 08 –** Análise dos Relatos para publicação em livro.	4h
		Divulgação do livro impresso e e-book - Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos	**OFICINA 09** – Seleção e Organização dos textos que constituirão o livro e/ou e-book.	2h
	CARGA HORÁRIA TOTAL			24h

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Este projeto didático de intervenção é constituído por nove (09) oficinas e contém atividades voltadas para o aprendizado multimodal, para isso, realizamos algumas adaptações devido às necessidades da turma, visto que os gêneros discursivos podem ser reformulados, atualizados e, também, podem surgir novos a depender da necessidade da sociedade. Para a efetivação da leitura de imagens, levamos em consideração a proposta didática adaptada à turma, postulada por Stocks (2002), que envolve a leitura de imagens por meio de quatro fases, quais sejam: (1) diagnose, (2) vendo, (3) interpretando, (4) compreendendo e (5) comunicando.

No capítulo a seguir apresentamos as análises dos dados coletados e os resultados obtidos pela experiência. Assim como, as estratégias metodológicas contempladas na aplicação do projeto didático.

CAPÍTULO VI
EXPLORANDO O SIGNIFICADO VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM FOTONARRATIVAS E RELATOS

Apresentamos a seguir, as oficinas realizadas em sala de aula em cada etapa do projeto, mostrando o caminho percorrido até a formação do *corpus* deste estudo. Descrevemos também, a aplicação de oficinas didáticas pautadas na produção dos relatos, assim como apresentamos os resultados dos dados com a discussão do *Corpus* 1 e 2.

6.1 Vivência das Oficinas em sala de aula

O estudo buscou analisar como os significados multissemióticos são construídos em produções de fotografias por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Para isso, elaboramos oficinas de leitura e escrita através do processo de transdução, como forma de auxiliar os estudantes nas produções textuais de fotonarrativas.

6.2 Fase 01 - DIAGNOSE

Neste momento inicial da proposta de intervenção, estabelecemos um diálogo com uma das etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, conforme sugerido por Martin e Rose (2012), com o objetivo de preparar os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para a leitura e a escrita. Desse modo, apresentamos, no Quadro 7, o propósito didático e a OF-01.

Quadro 7: Fase 01 – DIAGNOSE

FASE	Etapa	Propósito Didático	Oficinas	C/H
Diagnose	Preparação para a leitura e a escrita	Revisitar a cultura e a história de Umbuzeiro/PB por meio de um patrimônio cultural.	OF-01 – Leitura de fotografia da Biblioteca.	3h

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como mencionamos na Diagnose, a primeira ação do projeto foi preparar os alunos para a leitura visual em sala de aula por meio de imagens, revisitando a cultura e a história de Umbuzeiro.

Oficina 1 (OF-1) - Leitura de fotografia da Biblioteca

Realizamos a OF-01 com o objetivo de preparar os estudantes para a leitura de textos que retratam a história do Município de Umbuzeiro-PB por meio de três atividades: atividade 1 - Leitura visual da imagem da Biblioteca; atividade 2 -debate -durante essa oficina, os alunos, por meio de um debate a respeito da história da biblioteca, seguido de uma atividade escrita, puderam revisitar, inicialmente, a cultura e a história da Biblioteca Municipal de Umbuzeiro-PB e discutir dois textos publicados[6], assim como realizar um atividade de interpretação sobre a temática (fotografia). Optamos iniciar a leitura visual por meio de fotografias da Biblioteca municipal, por ser um patrimônio histórico e cultural importante para a comunidade, além de ser um ambiente que acolhe os estudantes durante a realização de pesquisas diversas.

Conforme depoimentos de moradores, pais de alunos, a Biblioteca Municipal Presidente Epitácio Pessoa, localizada na cidade de Umbuzeiro, desempenha um papel significativo na promoção da educação e da cultura na região, devido a sua rica história. Sua fundação foi motivada pela necessidade de proporcionar à população um espaço de leitura, pesquisa e desenvolvimento intelectual por ser um ponto de encontro de estudantes, professores, pesquisadores e todos aqueles interessados em expandir seus conhecimentos. Ela é um verdadeiro testemunho da memória do povo da cidade de Umbuzeiro e que homenageia Epitácio Pessoa, ex-presidente da República do Brasil, ocupou, também, o alto cargo de Ministro do Supremo Tribunal Federal. Uma figura eminente da Política e da Jurisprudência Brasileiras (Gomes, 1995, p. 118).

Este importante monumento histórico não apenas preserva a cultura e a história, mas também serve como um espaço de conhecimento e reflexão para toda a população de Umbuzeiro e cidades vizinhas. Com uma arquitetura planejada e detalhes em alvenaria, a biblioteca encanta todos que têm o privilégio de visitá-la. Com exemplares antigos e atuais proporcionam uma atmosfera acolhedora e ideal para a leitura e aprendizagem.

Para isso, propomos uma atividade para averiguar a interpretação e análise do texto multimodal, visto que sentiram dificuldades na atividade inicialmente aplicadas. Na atividade, os alunos analisaram textos imagéticos da Biblioteca e responderam quatro perguntas referentes a ela. Logo após essa atividade aplicamos outra com quatro perguntas referente a temática do gênero fotografia. A seguir apresentamos um recorte (Figura 4) da realização das atividades.

[6] "Umbuzeiro, uma cidade monumentalizada por seus filhos ilustres'' de autoria de Vieira (2020) e "Umbuzeiro, estudos histórias e memórias" das professoras Barbosa e Vieira (2021).

Figura 4 - Fotografia da Biblioteca Municipal Presidente Epitácio Pessoa

Observe as imagens a seguir:

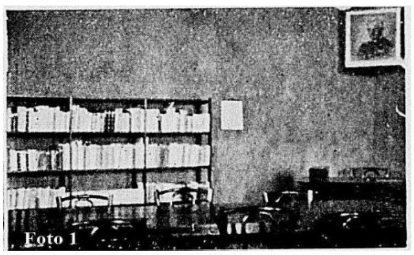


Foto 1 -Revista Vida Doméstica, Nov.1994, p.130.

Foto 2: Biblioteca Municipal Presidente Epitácio Pessoa (Vieira, 2020, p.74)

1º) Como a composição da imagem fotografada transmite a sensação de tranquilidade e foco no ambiente da biblioteca?

2º) Quais elementos visuais da fotografia possibilitam identificar o local como uma biblioteca?

3º) Como a escolha do ângulo e da perspectiva na fotografia impacta a interpretação do ambiente da biblioteca?

4º)Quais são os elementos de multimodalidade presentes na fotografia que colaboram para a experiência sensorial?

5º) Qual impacto a presença de uma fotografia colorida abaixo de uma fotografia em preto e branco, ambas tiradas dentro de uma biblioteca, gera no leitor?

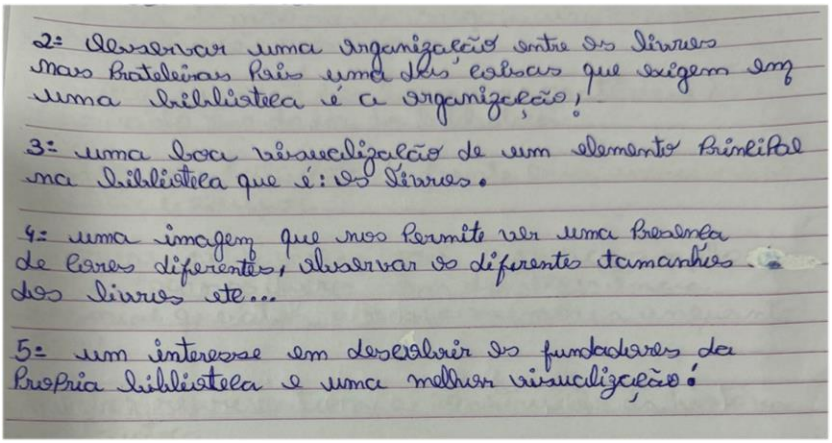
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na atividade proposta, os estudantes analisaram as imagens para responderem as questões sobre multimodalidade e os aspectos semióticos presentes. Os quesitos 2, 3, 4 e 5 serviram para uma análise dos conhecimentos que os alunos possuíam dos textos visuais.

A fotografia em questão ilustra a importância que os textos visuais apresentam, principalmente porque temos uma imagem em preto e branco que não foca tanto nos detalhes e

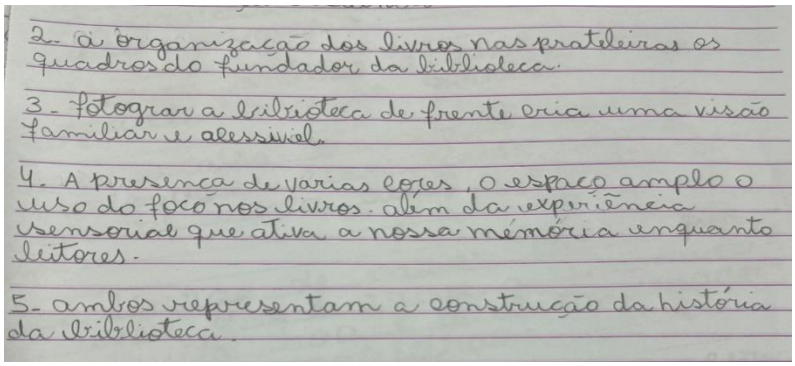
outra colorida que além de destacar os detalhes da imagem suscita a curiosidade e colabora para a experiência sensorial. A seguir reproduzimos as respostas de 3 alunos da turma para as questões 2,3, 4 e 5. Não analisamos as respostas da questão 1, visto que a resposta da questão 2 já contempla a mesma pergunta. Na (Figura 5) temos a resposta de um estudante para as questões descritas na figura 4.

Figura 5 -Resposta do Estudante 1 (Atividade 1)



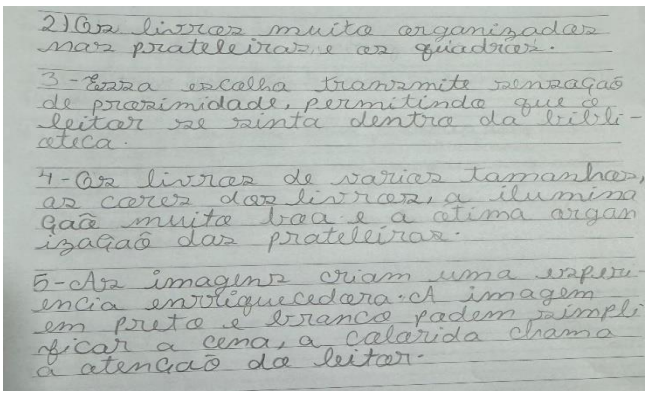
Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 6 - Resposta do Estudante 2 (Atividade 1)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 07 - Resposta do Estudante 3 (Atividade 1)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

A análise das respostas dos estudantes demonstra que eles conseguem identificar os elementos visuais presentes nas fotografias. O destaque foi dado aos livros que estavam organizados em prateleiras, muito embora estejam mais visíveis. O estudante 1 destacou a presença de livros, cores e tamanhos dos livros. O estudante 2 consegue perceber algo a mais, além de citar a organização dos exemplares, presença de diferentes cores, observa o uso do foco nos livros e a experiência sensorial que a imagem produz. O estudante 3 cita a organização, presença de diferentes cores nas fotografias e observa também a iluminação.

Observamos que os estudantes possuem conhecimentos variados a respeitos dos textos multimodais, pois identificam os elementos da composição visual, mesmo que de diferentes perspectivas e ainda um pouco limitado. Poderiam citar ainda a diferença do uso das cores em preto e branco e da colorida, como é esperado na questão 5. Apenas o estudante 3 conseguiu fazer essa análise, mesmo que de maneira simplificada. Poderiam ainda destacar a importância da iluminação, experiências que os leitores poderiam viver ao entrarem numa biblioteca que possui diferentes exemplares mais atuais e mais antigos, como é observado na fotografia, por exemplo.

Com o intuito de aperfeiçoar os conhecimentos voltados aos aspectos multimodais, assim como as características do gênero fotografia reproduziremos outra atividade (Figura 8) e (Figura 9) e algumas respostas dos estudantes.

Figura 08 - Atividades sobre o gênero discursivo fotografia (Atividade 2)

Texto 1

Fotografia
(Leoni/Leo Jaime)

Hoje o mar faz onda feito criança
No balanço calmo a gente descansa
Nessas horas dorme longe a lembrança
De ser feliz

Quando a tarde toma a gente nos braços
Sopra um vento que dissolve o cansaço
E é o avesso do esforço que eu faço
Pra ser feliz

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia
As cores, figuras, motivos
O sol passando sobre os amigos
Histórias, bebidas, sorrisos
E afeto em frente ao mar.

Quando as sombras vão ficando compridas
Enchendo a casa de silêncio e preguiça
Nessas horas é que Deus deixa pistas
Pra eu ser feliz

E quando o dia não passar de um retrato
Colorindo de saudade o meu quarto
Só aí vou ter certeza de fato
Que eu fui feliz

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia
As cores, figuras, motivos
O sol passando sobre os amigos
Histórias, bebidas, sorrisos
E afeto em frente ao mar.

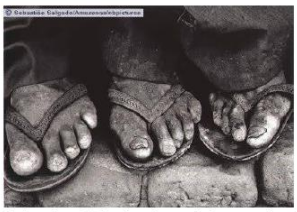
Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 9 - Atividades sobre o gênero discursivo fotografia (Atividade 2)

Texto 2

Sugar Children (1996)
VICK MUNIZ
(FRASÃO, Dilva; 2019)

Texto 3



Sebastião Salgado, Sem título, ensaio A luta pela terra, 1983.
(Salgado, Sebastião; 2020)

Texto 4

Da série: Diário criativo
Hal Wildson
(ANDRADE, Ana Luiza;2019)

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 10 - Atividades sobre o gênero discursivo fotografia (Atividade 2)

A partir da leitura dos textos responda:

1. O que é fotografia para você?

_____
_____
_____

2. Você gosta de fotografar?

_____
_____
_____

3. O que é necessário para tirar uma fotografia?

_____
_____
_____

4. Uma fotografia pode trazer uma reflexão, uma mudança no olhar. Nos textos 3 e 4 , quais são os recursos de linguagem não- verbais utilizados?

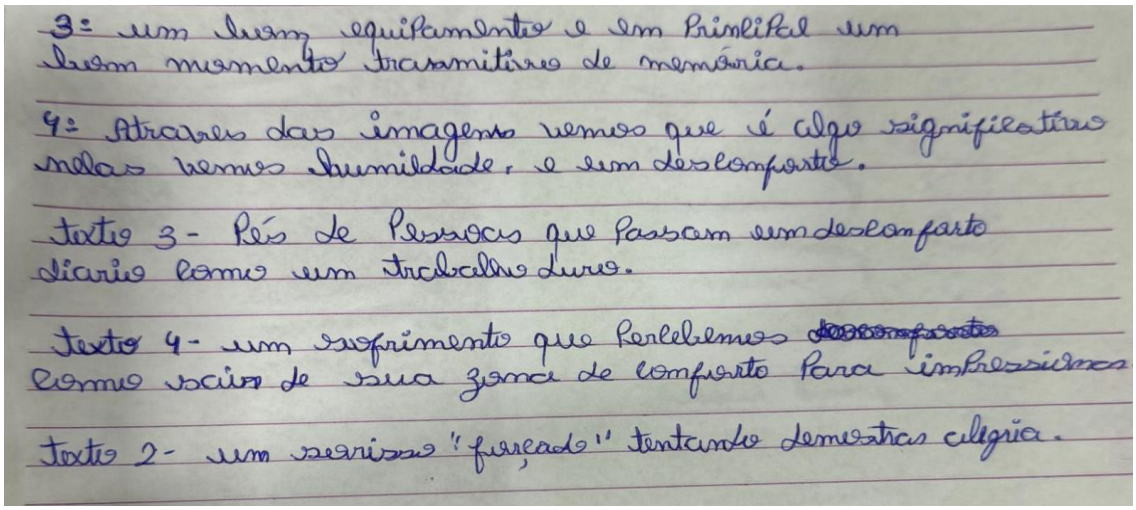
_____
_____
_____

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Da atividade, analisamos apenas as respostas das questões 3 e 4, pois as questões 1 e 2 serviram apenas para reflexão sobre a definição do gênero e subjetividade sobre o ato de fotografar.

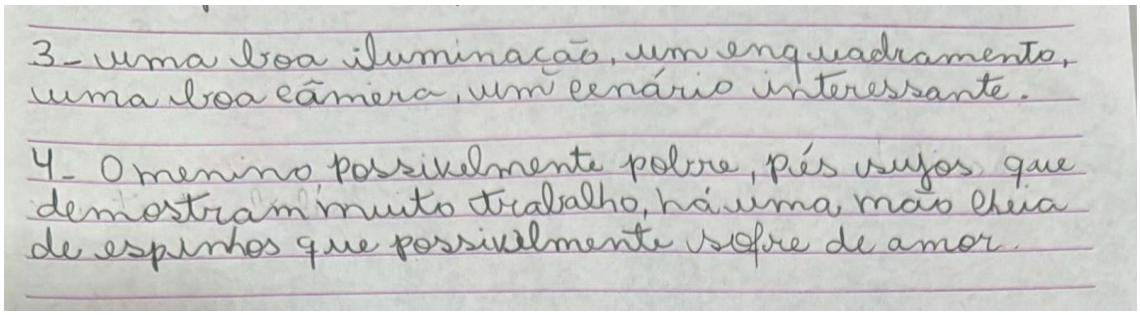
Para que os alunos pudessem responder as questões 3 e 4 deveriam se atentar a composição visual, visto que os elementos visuais compõem o texto, transmite a mensagem. Seguem as respostas dos alunos para as questões destacadas.

Figura 11 – Respostas do estudante 4 para as questões 3 e 4 (Atividade 2)



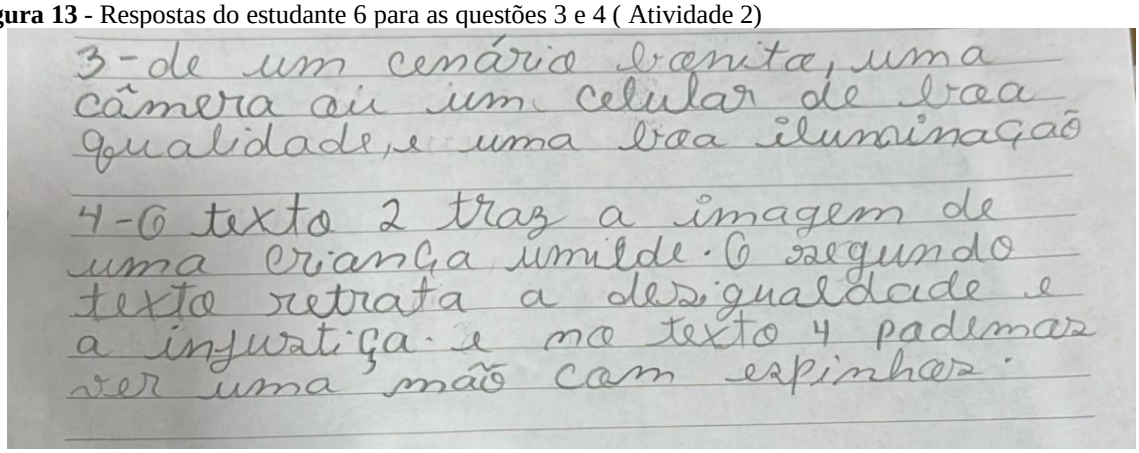
Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 12 – Respostas do estudante 5 para as questões 3 e 4 (Atividade 2)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 13 - Respostas do estudante 6 para as questões 3 e 4 (Atividade 2)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

As respostas dos estudantes 1, 2 e 3 para as questões 3 são bem parecidas e conseguem identificar do que se necessita de fato para a produção de uma fotografia.

Em relação ao quesito 4, percebemos que as respostas são bastante limitadas, pois os estudantes não enfatizam todos os elementos e as produções de sentidos visualmente expressas pelas fotografias. As respostas são mais superficiais, eles poderiam explicar, por exemplo porque possivelmente o olhar da criança do texto 2 é de tristeza, ou porque ele é pobre, e o que leva a fazer essa interpretação. Além de destacar com mais precisão o motivo do uso das sandálias bastantes velhas nos pés de alguns homens sofridos, poderiam ainda refletir sobre a composição visual, iluminação, cores, sentimentos que podem transmitir.

Nesse sentido, percebemos o quanto é urgente propiciar momentos de leitura e interpretação de textos multimodais e multissemióticos, como forma de desenvolver habilidades para a leitura e a produção de textos multimodais.

6.2.1 Fase 02 - VENDO

Nesta fase, com a intenção de conhecer a produção individual do estudante desenvolvida em momentos didáticos distintos: a visitação, a exposição e transdução, com sinalizamos no (Quadro 8).

Quadro 8 - Vendo: propósito didático e oficinas

FASE	Etapa	Proposito Didático	Oficinas	C/H
Vendo	**Produção individual**	**Produção Inicial** Construir relatos da história e da cultura de Umbuzeiro-PB	**OFIC - 02** – Produção de Relato a partir da leitura de uma foto narrativa publicada.	3h
		Visitação Conhecer aspectos da história e da cultura de Umbuzeiro; fotografar imagens histórica e culturais	**OF- 03 –** Visitação a vários locais do município no intuito de conhecer pontos históricos e culturais e organizar as fotonarrativas.	4h
		Exposição Exploração das fotos narrativas pelos estudantes.	**OF 04** - Leitura das fotos narrativas apresentadas pelos estudantes: foco no significado representacional	2h
		Transdução Produção de Relatos apoiada no processo de transdução.	**OF 05**- Produção do Relato em sala de aula a partir das fotonarrativas selecionadas (processo de transdução) - (TI-2)	2h
			Carga Horária Total	11h

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na etapa da produção inicial, foi proposta uma atividade de produção de texto do gênero relato a partir da leitura de uma fotonarrativa publicada, os estudantes construíram textos sem nenhuma intervenção do professor orientador, levaram em consideração apenas os conhecimentos prévios e a discussão sobre algumas fotonarrativas publicadas.

Na etapa de visitação, os estudantes conheceram aspectos históricos e culturais do município, para isso visitamos locais importantes, para que a partir disso eles pudessem produzir as fotografias e em seguida construírem os relatos.

Na fase de exposição, os estudantes exploraram as fotonarrativas que produziram, realizando uma leitura aprofundada de análise dos aspectos visuais presentes, buscando destacar o significado representacional e a conexão com o contexto histórico-cultural de Umbuzeiro.

Na etapa da transdução, aconteceu a produção do relato em sala de aula a partir das fotonarrativas selecionadas consolidando a proposta por meio da produção de textos sobre a experiência visual e a interpretação pessoal dos alunos, garantindo uma abordagem didática que possibilita o desenvolvimento de habilidades narrativas, assim como o engajamento com o patrimônio cultural local.

OFICINA 2 - Produção de Relato a partir da leitura de uma fotonarrativa publicada

Nesta etapa, os alunos foram orientados a realizarem a produção inicial e individual de relatos sobre a história e a cultura de Umbuzeiro-PB. Para isso se inspiraram na leitura dos textos anteriormente estudados, dessa forma distribuí algumas fotonarrativas sobre os monumentos históricos presentes na cidade para que os estudantes pudessem se basear. O objetivo desta atividade foi coletar dados sobre a produção de textos. É importante ressaltar que, para esse primeiro texto, não orientamos os estudantes sobre a estrutura composicional ou marcas linguísticas do gênero relato. Esse procedimento, foi muito importante, posto que pretendíamos observar a realidade da turma em termos de escrita e também analisar os pontos fortes e as fragilidades dos seus textos.

Para a produção inicial os estudantes se inspiraram apenas na leitura dos textos anteriormente estudados, a partir da leitura de três fotonarrativas publicadas. Para isso escolheram a estação experimental João Pessoa, o grupo escolar Coronel Antônio Pessoa e a Matriz de Nossa Senhora do Livramento, as imagens escolhidas, assim como as produções textuais estão expostas abaixo. As atividades completadas se encontram na seção dos anexos.

Figura 14 - Fotonarrativas-Atividade 3

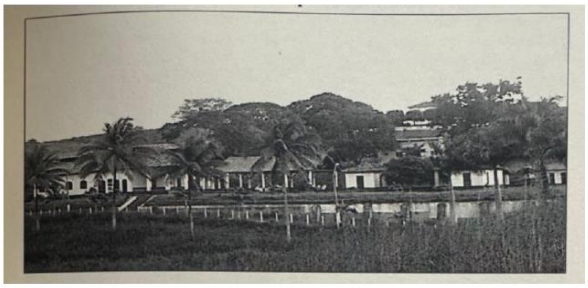


Figura 1: Estação experimental João Pessoa (Vieira, 2020, p.79)

Figura 2: Grupo escolar Cel. Antônio Pessoa (Vieira, 2020, p.77)

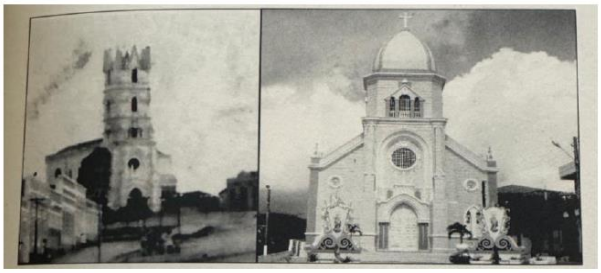


Figura 3: Matriz de Nossa Senhora do Livramento (Vieira, 2020, p.85)

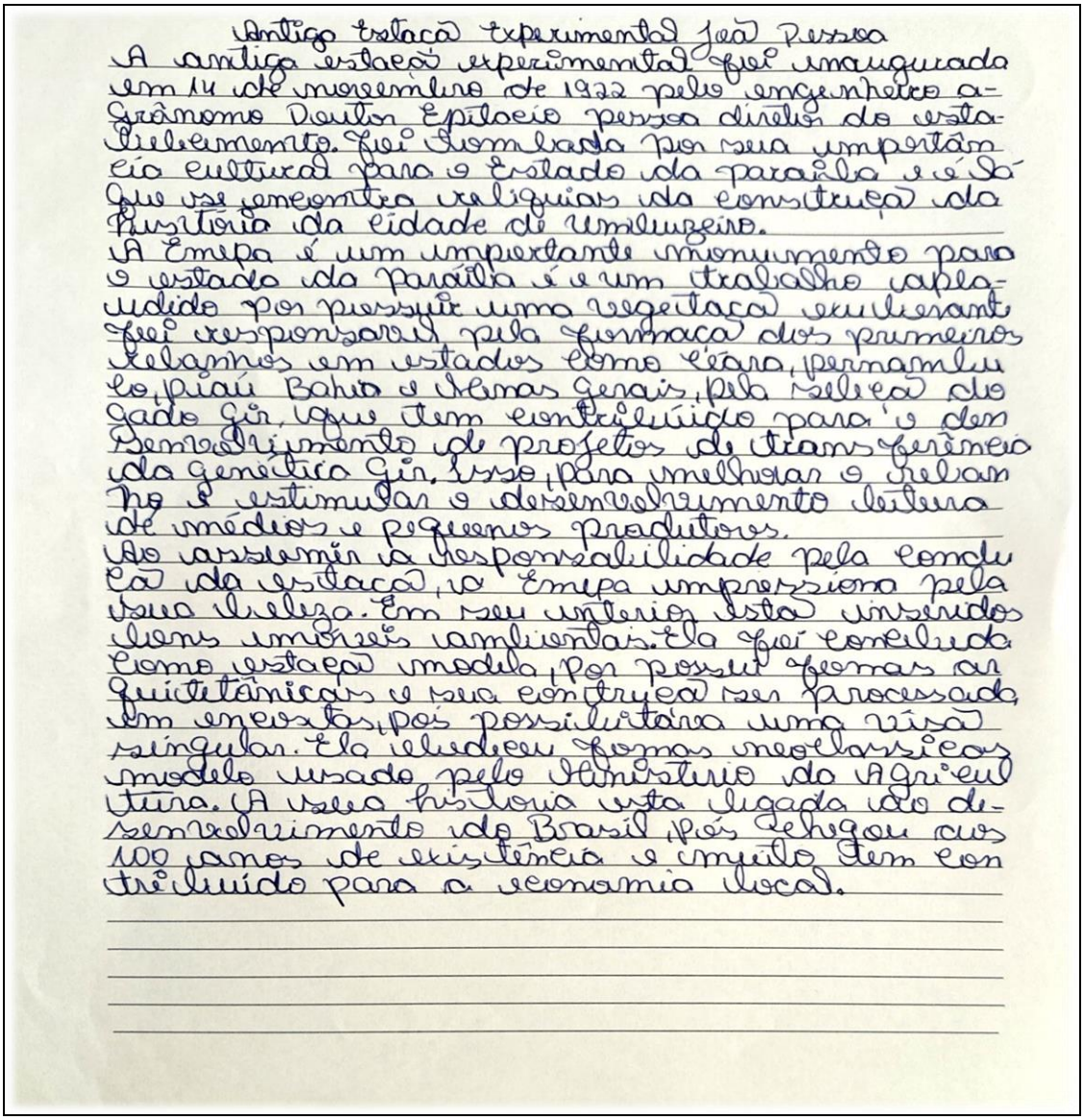
Fonte: Arquivo do autor (2024).

Durante a aula, os alunos tiveram a oportunidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos até o momento e de explorar a criatividade para descrever aspectos significativos da história e da cultura local, sem a intervenção do professor pesquisador. Eles foram orientados a utilizarem as informações obtidas nos textos estudados como base para seus relatos, garantindo assim a precisão e a relevância das informações apresentadas. De acordo com os PCNs de Língua portuguesa (1997), para aprender a escrever, é primordial ter acesso à diversidade de textos escritos, além de vivenciar o uso da escrita em diferentes situações e contextos, deparar-se com as questões concretas que ela propõe a quem a produz. Assim, é papel do professor possibilitar o acesso aos diferentes meios de formação leitora, assim como

produção escrita.

Ao produzirem os textos, os estudantes deveriam contemplar a história e cultura da cidade de Umbuzeiro. A seguir, reproduzimos imagens de três produções textuais (Figuras, 15,16 e 17) iniciais dos estudantes.

Figura 15 -Produção textual do estudante 7 (Atividade 4)



Antiga estação experimental Joca Pessoa

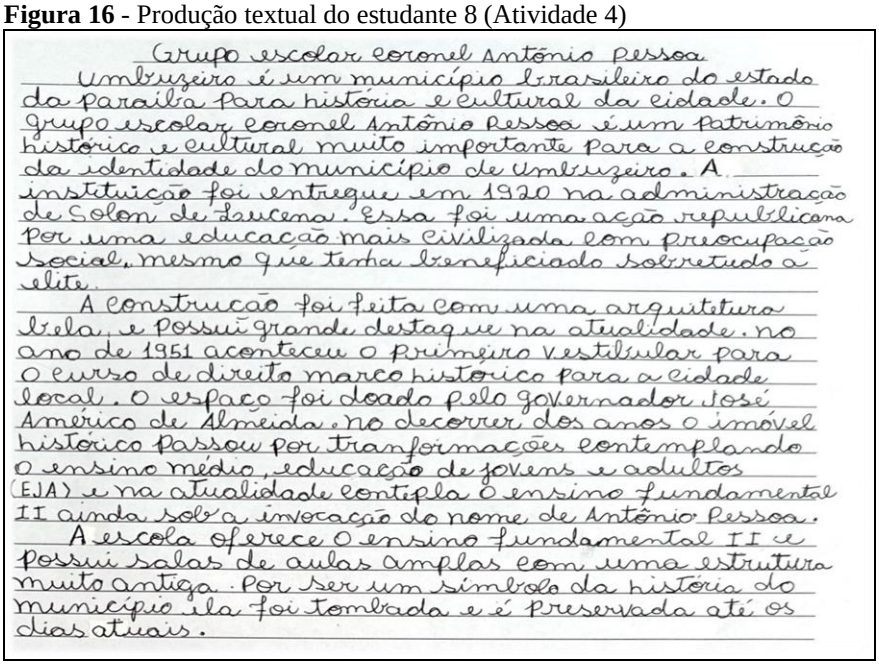
A antiga estação experimental foi inaugurada em 14 de novembro de 1922 pelo engenheiro agrônomo Doutor Epitácio Pessoa diretor do estabelecimento. Foi tombada por sua importância cultural para o Estado da Paraíba e é lá que se encontra relíquias da construção da história da cidade de Umbuzeiro.

A Emepa é um importante monumento para o estado da Paraíba é um trabalho capacitado por possuir uma vegetação exuberante foi responsavel pela formação dos primeiros Zebuínos em estados como Ceará, Pernambuco, Piauí Bahia e Minas Gerais, pela raça do gado Gir, que tem contribuído para o desenvolvimento de projetos de transferência da genética Gir. Isso, para melhorar o rebanho e estimular o desenvolvimento leiteiro de médios e pequenos produtores.

Ao assumir a responsabilidade pela condução da estação, a Emepa impressiona pela sua beleza. Em seu interior estão inseridos bens imóveis ambientais. Ela foi concebida como estação modelo, por possuir formas art quitetônicas e sua construção ser processada em etapas, pois possibilitava uma visão singular. Ela idealizou formas neoclássicas modelo usado pelo Ministério da Agricultura. A sua história está ligada ao desenvolvimento do Brasil, Pois chegou aos 100 anos de existência e muito tem contribuído para a economia local.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Figura 16 - Produção textual do estudante 8 (Atividade 4)



Grupo escolar Coronel Antônio Pessoa

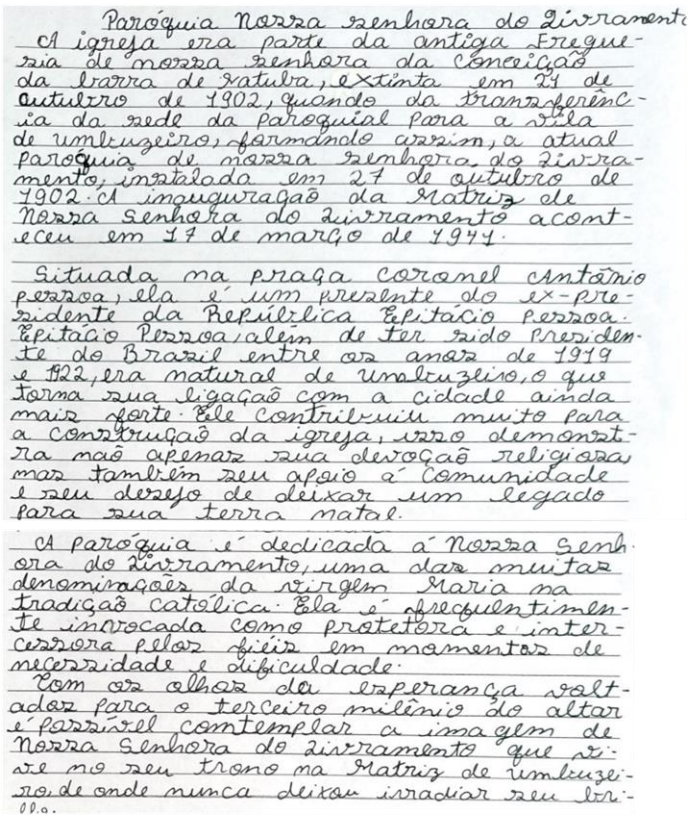
Umbuzeiro é um município brasileiro do estado da paraíba para história e cultural da cidade. O Grupo escolar Coronel Antônio Pessoa é um Patrimônio histórico e cultural muito importante para a construção da identidade do município de Umbuzeiro. A instituição foi entregue em 1920 na administração de Solon de Lucena. Essa foi uma ação republicana Por uma educação mais civilizada com preocupação social, mesmo que tenha beneficiado sobretudo a elite.

A construção foi feita com uma arquitetura bela, e possui grande destaque na atualidade. no ano de 1951 aconteceu o Primeiro Vestibular para o curso de direito marco histórico para a cidade local. O espaço foi doado pelo governador José Américo de Almeida. No decorrer dos anos o imóvel histórico passou por tranformações contemplando o ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e na atualidade contipla o ensino fundamental II ainda sob a invocação do nome de Antônio Pessoa.

A escola oferece o ensino fundamental II e possui salas de aulas amplas com uma estrutura muito antiga. Por ser um símbolo da história do município ela foi tombada e é preservada até os dias atuais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Figura 17 - Produção textual do estudante 9 (Atividade 4)



Paróquia Nossa Senhora do Livramento

A igreja era parte da antiga Freguesia de nossa senhora da Conceição da Ivarra de Matuba, extinta em 21 de outubro de 1902, quando da transferência da sede da paroquial para a Vila de Umbuzeiro, formando assim, a atual paróquia de nossa senhora do Livramento, instalada em 27 de outubro de 1902. A inauguração da Matriz de Nossa Senhora do Livramento aconteceu em 17 de março de 1944.

Situada na praça Coronel Antônio pessoa, ela é um presente do ex-presidente da República Epitácio Pessoa. Epitácio Pessoa, além de ter sido Presidente do Brasil entre os anos de 1919 e 22, era natural de Umbuzeiro, o que torna sua ligação com a cidade ainda mais forte. Ele contribuiu muito para a construção da igreja, isso demonstra não apenas sua devoção religiosa mas também seu apoio à comunidade e seu desejo de deixar um legado para sua terra natal.

A paróquia é dedicada á Nossa Senhora do Livramento, uma das muitas denominações da virgem Maria na tradição católica. Ela é frequentemente invocada como protetora e intercessora pelos fiéis em momentos de necessidade e dificuldade.

Com os olhos da esperança voltados para o terceiro milênio do altar é possível contemplar a imagem de Nossa Senhora do Livramento que vive no seu trono na Matriz de Umbuzeiro de onde nunca deixou irradiar seu for-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A produção inicial do participante 1 contemplou a estação experimental João Pessoa, e mostra o quanto o texto está voltado para a tipologia informativa. É possível perceber também que há trechos que enfatizam a impessoalidade e o uso de informações mais concisas sobre o

monumento histórico. Não há a descrição visual, nem tampouco dos elementos que compõem as imagens. Isso demonstra que para se ter uma produção mais eficaz se faz necessário a intervenção do professor com a aplicação de mais atividades que possibilitem a ampliação da leitura, análise linguística e produção textual. Assim, é primordial que os estudantes tenham além do contato direto com os textos, possam ter direcionamentos para suas produções pois as leituras são influenciadas desde a estrutura textual a suas disposições e auxiliam na construção da compreensão textual, conforme discutido por Rojo (2002).

A produção inicial do participante 2 contemplou a Matriz de Nossa Senhora do Livramento revela falhas na estrutura e tipologia , o estudante preocupou-se em trazer muitas informações históricas do local, sem dar ênfase à estrutura do gênero relato histórico cultural. Nesse contexto, notamos a importância de propor outras atividades de análise linguístico-semiótica ao longo das oficinas para dar aos estudantes subsídios para desenvolver habilidades e competências para a leitura e a produção de textos. Para Brasil (2027) é urgente e necessário construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria.

Observamos ainda, que a produção textual do participante 3 também é limitada, sem aprofundar-se de fato nas características do gênero relato histórico e cultural. Há nessa produção marcas da impessoalidade, parágrafos mais informativos e superficiais. O estudante demonstra uma compreensão mais aprofundada do texto informativo, deixando de lado a natureza cultural envolvente. Nesse sentido, notamos a importância de propor atividades ao longo das oficinas para dar aos estudantes subsídios para desenvolver habilidades e competências para a leitura e a produção de textos que revelam a história e a cultura local. Assim, a partir desse estudo inicial, preparamo-nos para a oficina seguinte. O objetivo é desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura e escrita de textos no contexto social PCNs (1997).

A partir dessas produções textuais iniciamos a constituição do corpus desta pesquisa, cujas análises serão apresentadas nos capítulos seguintes.

OFICINA 03 -Visitação a vários locais do município no intuito de conhecer pontos históricos e culturais e organização das fotonarrativas.

Nesta etapa, os estudantes puderam conhecer e fotografar os monumentos históricos da cidade de Umbuzeiro-PB. Produziram suas fotografias e aperfeiçoarem ainda mais seus

conhecimentos, observando os detalhes das construções, assim como peculiaridades dos locais. Para tanto, iniciamos as atividades com o objeto de estudo da pesquisa, a produção de fotografias. O objetivo da atividade foi conhecer os aspectos da história e da cultura da cidade, assim os alunos puderam capturar suas imagens fotográficas com seus aparelhos celulares.

A atividade foi de suma importância para que os estudantes, além de se sentirem engajados pudessem sair dos muros da sala de aula, para um novo ambiente diferente e aconchegante. Ao chegarmos na sala de aula sugeri que escolhessem as fotos mais nítidas para que pudessem produzir os textos visuais. Dessa forma, fizemos uma leitura visual e debatemos a respeito dos monumentos fotografados. Após a socialização das produções fotográficas lançamos quatro perguntas com os seguintes questionamentos:

1º) Quais as características arquitetônicas e históricas dos locais visitados refletem a identidade cultural da cidade de Umbuzeiro?

2º) De que maneira a preservação dos monumentos históricos e culturais impacta o desenvolvimento econômico e social da cidade de Umbuzeiro?

3º) Como a experiência de visitar os principais monumentos históricos da cidade influenciou a sua compreensão e apreciação pela história local, comparado ao aprendizado em sala de aula?

4º) Quais os desafios existentes para integrar a história e a cultura local a aprendizagem escolar?

A realização da atividade possibilitou aos estudantes a apreciação das belezas dos monumentos históricos, e a reflexão sobre a importância da valorização da cultura local, bem como a importância de preservá-los e integrá-los na educação e no desenvolvimento da comunidade. A partir disso, foi possível observar que os estudantes possuíam conhecimentos variados acerca da temática da história e da cultura local. Dessa forma, ao debatermos sobre as perguntas 1, 2, 3 e 4, os participantes apontaram que apesar dos desafios enfrentados para a locomoção aos monumentos locais, a aprendizagem se torna mais prazerosa, pois puderam além de conhecer os monumentos de perto, produziram suas fotografias e guardaram memórias jamais esquecidas.

Ao responderem oralmente as questões 1 e 2, comentaram que as construções e monumentos históricos refletem na formação da cidade, assim como fortalecem e preservam a identidade cultural do povo. Além disso, destacaram que a preservação dos locais mais antigos é muito importante, pois mostra o quanto a população valoriza a história local. Isso tem refletido no desenvolvimento social, econômico e cultural.

Para a questão de número 3, sinalizaram que as visitações realizadas foram muito prazerosas, se sentiram construtores da história da cidade, posto que puderam conhecer de perto a história da construção dos monumentos, além de apreciar toda a beleza da arquitetura que além de antiga é muito planejada e elaborada. Destacaram ainda que a atividades de campo chamam mais a atenção, são motivadoras e possibilitam conhecimento por meio da vivência.

Para a questão 4, os estudantes apontaram que há professores que ainda se sentem presos apenas a sala de aula física e muitas vezes não trabalham a leitura e a escrita fora dela, muitas vezes por não se sentirem seguros ao transportarem alunos para o campo e outras vezes por falta de motivação, existe também a indisciplina de alguns alunos que não se comportam fora desse ambiente. Esses desafios muitas vezes acabam dificultando a aprendizagem da história local e isso se torna um fator muito perigoso, pois quando os estudantes não têm a oportunidade de conhecer a história do local onde vivem, eles podem acabar desconectados de suas próprias raízes. A história local oferece não apenas um entendimento mais profundo do lugar que habitam, mas também promove um senso de pertencimento e valorização das tradições e das experiências da coletividade.

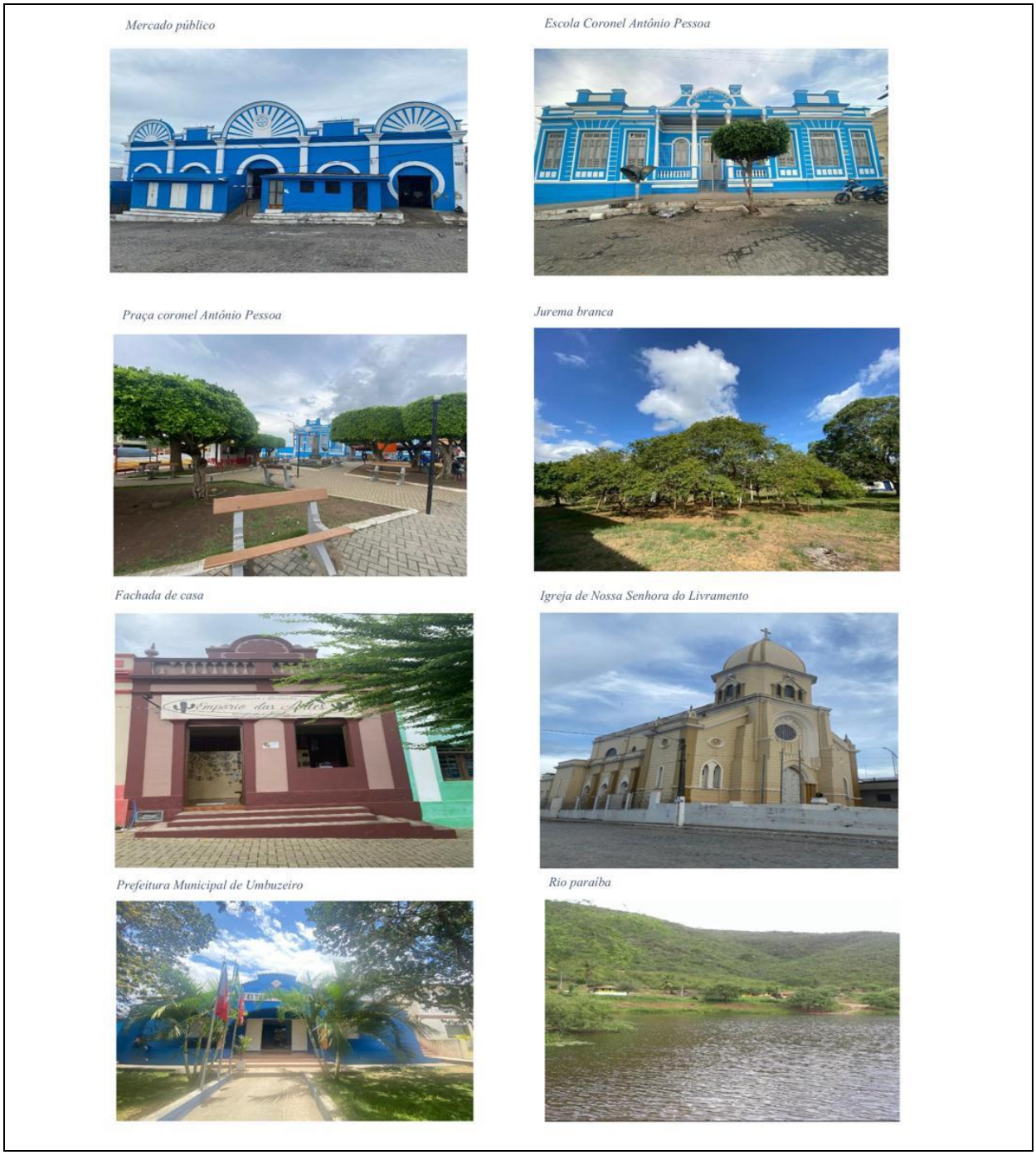
Passamos, assim, para a etapa de exposição e exploração das fotonarrativas.

OFICINA 04- Exposição/Exploração das fotonarrativas pelos estudantes

Nesta oficina, trabalhamos a exposição e a exploração das fotonarrativas produzidas pelos estudantes durante as visitações aos monumentos históricos da cidade de Umbuzeiro-PB. No primeiro momento, organizamos a sala em círculo para que os alunos pudessem expor suas produções fotográficas. Eles tiveram a oportunidade de compartilhar os registros realizados, refletir sobre suas experiências e explorar as narrativas visuais de seus colegas. Cada estudante apresentou sua fotonarrativa, discutindo sobre as estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos e participantes envolvidos, assim como as circunstâncias em que ocorreram essas produções. Dessa forma, compartilhamos os detalhes de cada produção, discutimos sobre as escolhas de ângulos , e as mensagens que as imagens repassavam.

A título de ilustração, seguem apenas as fotografias produzidas e analisadas pelos participantes.

Figura 18 - Produção de fotografias pelos estudantes (Atividade 5)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Após a apresentação, os participantes foram incentivados a explorarem as fotonarrativas dos colegas, observando atentamente as imagens e refletindo sobre as diferentes perspectivas e experiências compartilhadas. Discutimos também sobre os elementos que compõem as imagens e a ideia repassada por eles, tamanho, cores presentes e legenda.

A partir disso, os alunos puderam ter subsídios para construir suas produções escritas- relato histórico e cultural. Após a apresentação das imagens, iniciamos uma discussão a partir dos seguintes questionamentos:

1. Qual a mensagem que as fotografias transmitem? Teça comentários sobre as temáticas abordadas.
2. Quais as cores mais presentes nas fotografias?
3. As fotografias apresentam movimentos ou são estáticas? Os diferentes tipos de linguagens presentes nas fotografias podem contribuir para a produção de significados?
4. O que é uma linguagem multimodal?

Através desta proposta de atividade, os estudantes destacaram sobre a questão 1, que as fotografias retratam a formação histórica da cidade, desde o surgimento dos primeiros colégios ao fortalecimento da religião e economia local. Em relação ao quesito de número 2, enfatizaram que as cores dos monumentos em sua maioria são azuis, cor bastante viva para chamar a atenção dos apreciadores e moradores locais. Ao serem questionados sobre as questões 3 e 4 apontaram que as imagens fotografadas são estáticas e que o uso das linguagens verbal e não verbal, como o uso de nomes em alguns monumentos influenciam diretamente na produção de significados. As legendas foram elaboradas pela professora pesquisadora, e eles sinalizaram que é muito importante se ter uma legenda para que os leitores possam identificar as imagens.

Em se tratando do quesito 4 sobre a linguagem multimodal responderam que não conheciam. Então destaquei que esse tipo de linguagem é de suma importância para a efetivação de sentidos verbos- visuais em imagens.

Além da exploração das fotonarrativas, esta oficina também ofereceu um espaço para socializações em grupo, onde os participantes puderam compartilhar suas experiências. O diálogo enriqueceu ainda mais a experiência de aprendizado, permitindo que os estudantes desenvolvessem habilidades de comunicação e aprimorassem sua compreensão do mundo. Dessa forma, puderam compreender as mensagens repassadas pelas fotografias, essa proposta possibilitou uma compreensão mais aprofundada a respeito do letramento visual, como discutem Procópio (2009), Souza (2009).

Também foi proposta uma atividade de leitura, interpretação e análise de imagens fotográficas, com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos a respeito dos significados verbo-visuais, transmitidos pela metafunção representacional explicitados por kress e Van Leeuwen

(2006, 2011), presentes nas fotografias produzidas pelos estudantes. A atividade proposta (Figura 19) será exposta abaixo, assim como algumas respostas dos estudantes.

Figura 19 - Interpretação e análise de uma fotonarrativa (Atividade 6)

Observe a imagem a seguir:

Praça João Pessoa, Cidade de Umbuzeiro-PB.

1. Como a estrutura narrativa fotográfica reflete as interações entre os sujeitos e objetos representados?

   _____
   _____
   _____

2. Qual é a ação representada na imagem e como ela contribui para a narrativa visual?

   _____
   _____
   _____

3. Quais são os principais temas ou aspectos detalhados da vida em Umbuzeiro retratado na fotografia? Como esses elementos contribuem para uma compreensão mais aprofundada da história e da cultura local?

   _____
   _____
   _____

4. Quais ações presentes nos elementos da imagem ajudam a transmitir a mensagem como narrativa visual?

   _____
   _____
   _____

5. A legenda presente na fotografia contribui para o seu entendimento? Justifique.

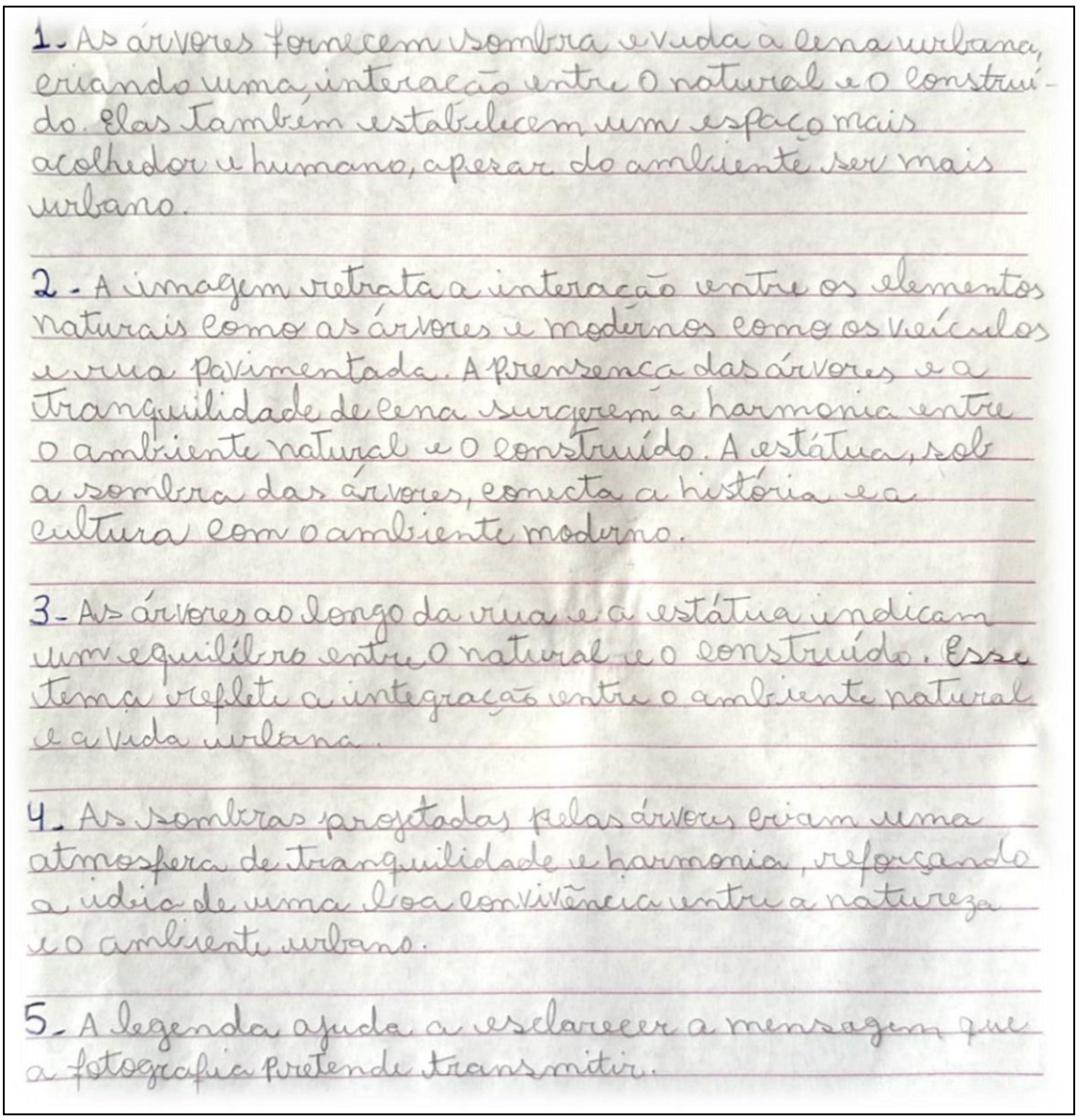
   _____
   _____
   _____

6. Qual elemento presente na imagem possui mais destaque? Qual o motivo desse destaque?

   _____
   _____
   _____

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 20 - Respostas do estudante 10 para as questões 1, 2, 3, 4 e 5 (Atividade 6).



1- As árvores fornecem sombra e vida à cena urbana, criando uma interação entre o natural e o construído. Elas também estabelecem um espaço mais acolhedor e humano, apesar do ambiente ser mais urbano.

2 - A imagem retrata a interação entre os elementos naturais como as árvores e modernos como os veículos e rua pavimentada. A presença das árvores e a tranquilidade de cena surgerem a harmonia entre o ambiente natural e o construído. A estátua, sob a sombra das árvores, conecta a história e a cultura com o ambiente moderno.

3 - As árvores ao longo da rua e a estátua indicam um equilíbrio entre o natural e o construído. Esse tema reflete a integração entre o ambiente natural e a vida urbana.

4 - As sombras projetadas pelas árvores criam uma atmosfera de tranquilidade e harmonia, reforçando a idéia de uma boa convivência entre a natureza e o ambiente urbano.

5 - A legenda ajuda a esclarecer a mensagem que a fotografia pretende transmitir.

Fonte: Arquivo do autor (2024)

A análise das respostas do aluno para as questões relacionadas aos aspectos sobre a metafunção representacional (estrutura narrativa e conceitual) nos leva a refletir que ele apresenta conhecimentos a respeito das significações do participante em relação aos elementos que compõem a imagem.

A resposta para a questão 1 se concentra na identificação de participantes; humanos, objetos ou símbolos e na presença das interações entre eles, revelando as relações de proximidade ou distanciamento que constroem o significado narrativo.

Nas respostas para as questões 2 e 5, o estudante demonstra saber que os elementos visuais atuam como unidades de informações importantes sobre a interpretação e compreensão

do texto, assim devem ser analisadas pelos leitores com bastante atenção para que possam construir os sentidos globais do texto. Estas questões também incentiva a análise de como a organização dos elementos na fotografia cria uma história ou sequência de eventos. Assim, só é possível compreender os efeitos de sentidos gerados pelas fotografias ao realizar uma leitura mais ampla da cena fotografada, considerando os elementos como a luz, plano de fundo, personagens ou objetos como fatores primordiais a produção de significados. Pela análise do aluno, é perceptível o quanto ele detalhou esses aspectos. Ao responder as questões 3, o estudante apresenta conhecimentos que liga o passado e o presente, demonstrando uma percepção crítica a esse respeito e isso leva à análise de como a imagem pode se utilizar da narrativa e do conceito para comunicar valores culturais ou ideológicos, influenciando a interpretação do observador de acordo com os princípios de Kress e Van Leeuwen (2016).

A resposta dada à questão 4 enfatiza o papel dos vetores- linhas de visão, direções de movimento- na construção da narrativa visual, pois guia os estudantes a estabelecerem relações entre a imagem e os elementos representados.

Somado a isso, na questão 6, ele reconhece que a legenda presente nas imagens favorece a ampliação das interpretações, visto que serve como guia para esclarecimento dos significados verbo -visuais. Contudo, é possível depreender, a partir da avaliação da atividade em questão, que a maioria da turma apresenta conhecimentos plausíveis a respeito das escolhas de ações, participantes e circunstâncias.

Na oficina a seguir trataremos do processo de transdução, conversão de informações de uma modalidade sensorial para outra.

Oficina 05 Transdução-Produção de Relatos apoiada no processo de transdução.

Nesta oficina, os estudantes deram início a produção dos relatos em sala de aula a partir das fotonarrativas selecionadas, aplicando os conceitos de narrativa e estrutura aprendidos durante as oficinas. A transdução envolve a conversão de informações de uma modalidade sensorial para outra, permitindo que os participantes explorem diferentes formas de expressão e comunicação, conforme destaca (Kress, 2010).

A respeito disso Kress (2010) traz a seguinte definição:

> Transdução é um tipo de tradução. Refere-se ao processo de mover / transpor significados criados em uma modalidade para outra modalidade – da fala para a imagem; da escrita para o filme. Considerando-se que cada modalidade tem a sua

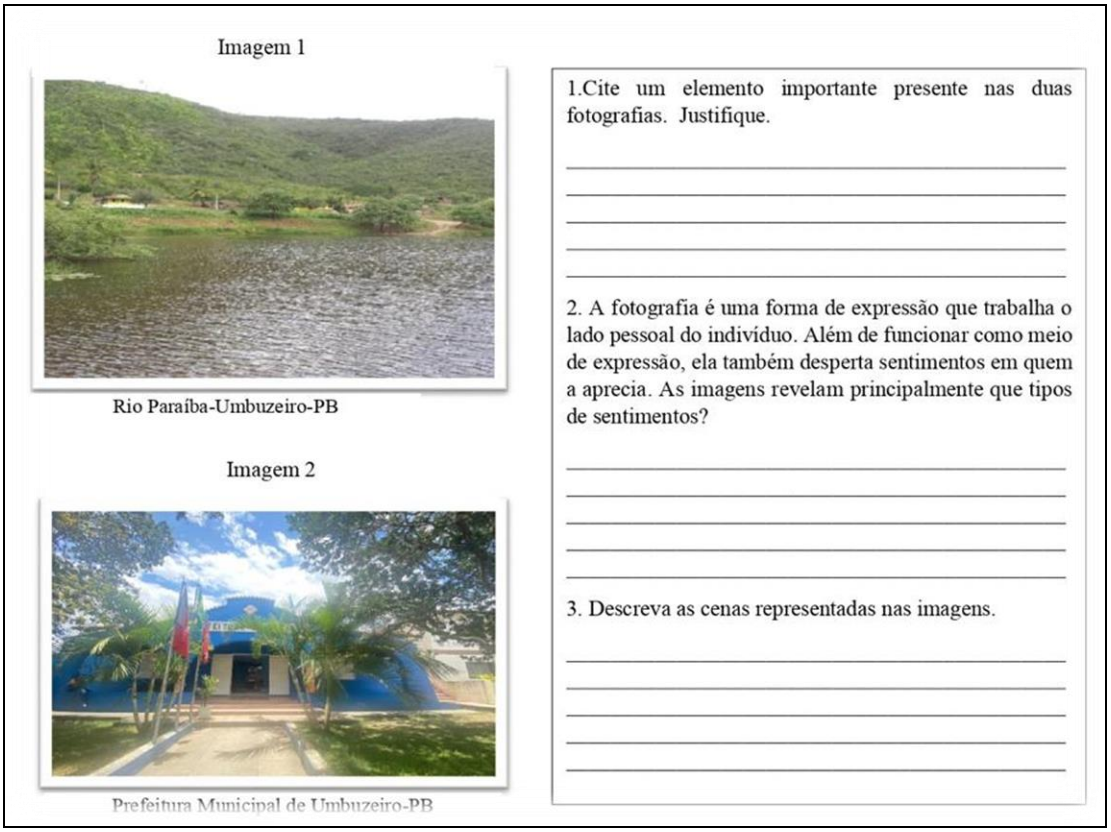
> materialidade / característica específica – som, movimento, desenho gráfico – e tem uma história diferente de usos sociais, cada modalidade tem entidades diferentes. Por exemplo, a fala tem as palavras; a imagem não. Esse processo possibilita a rearticulação de sentidos de entidades de uma modalidade na leitura das entidades de uma outra modalidade (Kress, 2010, p. 125).

Atrelado a isso, ao representar o meio social é necessário e essencial transpor significados de um modo para o outro, principalmente porque as mensagens podem ser transmitidas de diferentes maneiras, sendo assim é importante que os estudantes sejam instrumentalizados a identificarem e interpretarem os diferentes textos que lhes são apresentados.

No primeiro momento desta oficina, foi proposta uma atividade de leitura de imagens. Dessa forma, o objetivo desta proposta de atividade foi traduzir o modo semiótico visual das fotografias produzidas para os modos semióticos verbal, característicos de um relato histórico e cultural com o objetivo de produzir novos significados.

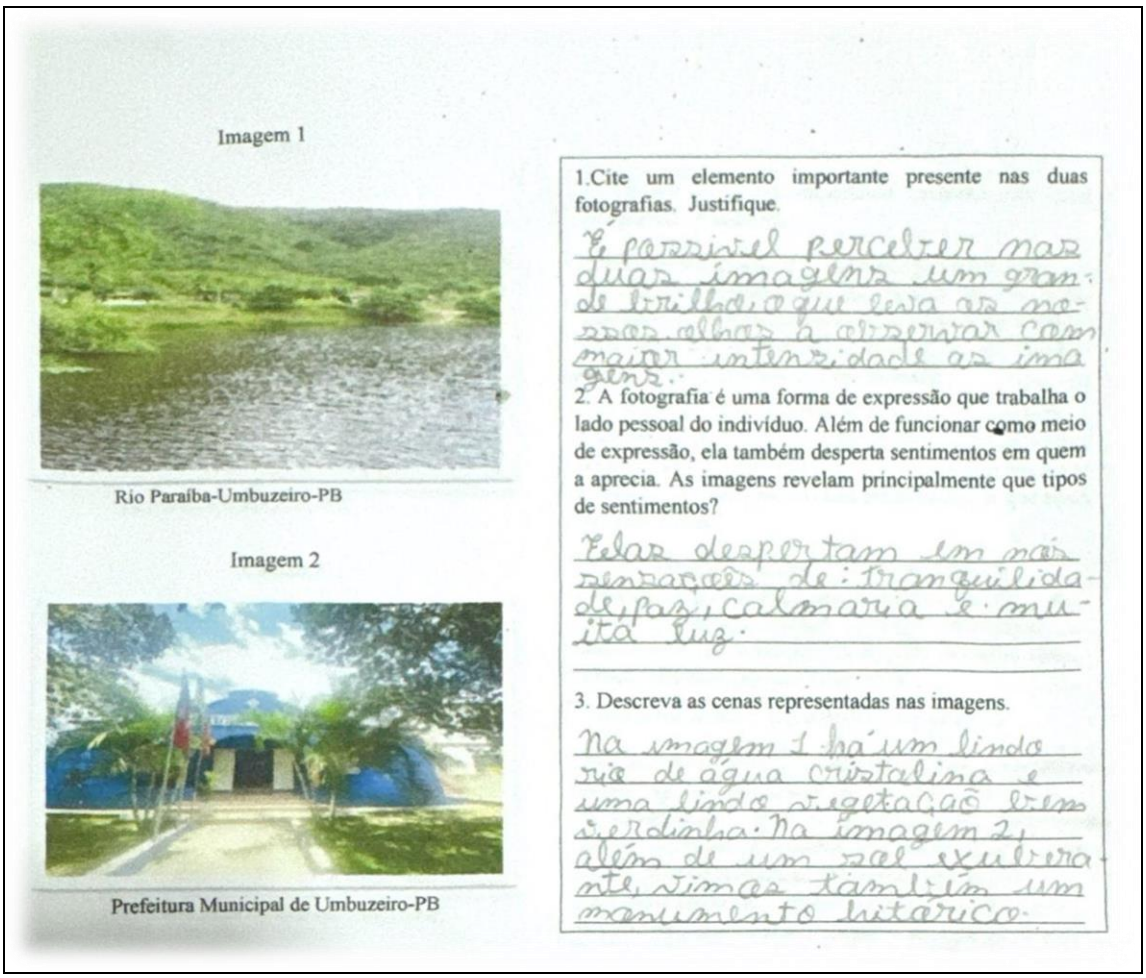
A título de ilustração propomos uma atividade referente a transdução (Figura 21) para melhor analisar as imagens produzidas pelos estudantes.

Figura 21 - Processo de Transdução do estudante 11 (Atividade 7).



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 22 - Respostas do estudante 11 para as questões 1, 2 e 3 (Atividade 7).



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nesta proposta de atividade, os alunos foram instigados a descreveram a composição dos textos verbais formados pelas legendas, composição imagética e narrações. Pela análise da questão 1, observamos que o estudante (observador) é levado a identificar um elemento visual presente nas duas fotografias e o traduz em palavras. O destaque é dado ao brilho presente em ambas as imagens, e isso possibilita que o estudante converta a percepção visual em uma argumentação textual.

A análise da questão 2 possibilita que o aluno faça a conversão de experiências emocionais e subjetivas transmitidas pelas fotografias em uma descrição verbal. O aluno é levado a exprimir os sentimentos que as fotografias despertam e depois instigado a expressar esses sentimentos pela linguagem, transformando uma reação emocional em um formato semiótico que pode ser comunicado e compreendido por outros observadores.

No quesito 3, observamos que os alunos são orientados a converterem os elementos

visuais (formas, cores, disposição, ações) em uma descrição verbal. O aluno traduziu de maneira clara o que observou na imagem em palavras, criando assim, uma representação textual das cenas visualizadas.

A proposta de atividade possibilitou o aperfeiçoamento das habilidades semióticas dos estudantes, posto que se utilizaram do processo de transdução ao converterem a informação visual e emocional das imagens em uma forma linguística, permitindo a comunicação e a compreensão desses elementos em um novo contexto semiótico. Diferentemente das propostas iniciais, os alunos já passaram por diferentes propostas de atividades e esperávamos que tivessem desenvolvido ou aprimorado suas habilidades de produção textual multimodal.

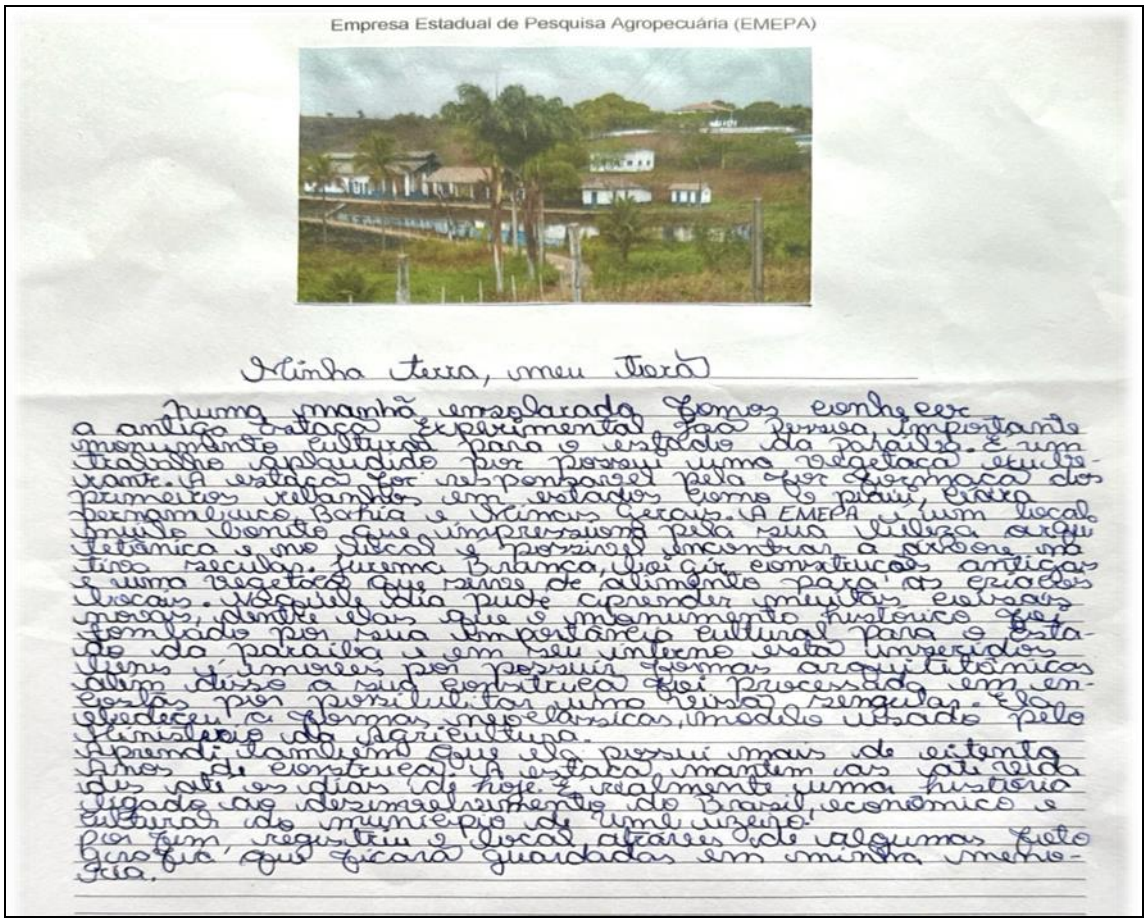
No segundo momento, os estudantes foram orientados a produzirem seus textos utilizando a linguagem descritiva para transmitir suas experiências. O professor-pesquisador anotou na lousa algumas ideias expressas pelos alunos acerca da narrativa, dos elementos presentes nas imagens e dos cenários fotografados, além dos elementos que deveriam inserir nos relatos a partir da imagem capturada. Dessa forma, puderam ter uma compreensão aprofundada e contextualizada do processo de transdução e de como isso poderia ser utilizado para enriquecer a produção de relatos.

Para a análise selecionamos algumas produções textuais dos monumentos históricos e culturais visitados e fotografados pelos alunos. Assim, foi possível ter uma compreensão mais profunda da função representacional da linguagem visual, bem como das diferentes maneiras pelas quais as imagens podem comunicar narrativas e conceitos.

Além de terem a oportunidade de aplicarem os conceitos do Letramento visual, assumiram o papel de autor de suas próprias fotonarrativas. Como a produção de texto é um processo, as versões das fotonarrativas iniciadas nesta oficina ainda passaram por outras etapas de reescrita nas oficinas seguintes, buscando aprimorar a leitura dos textos não verbais e a escrita dos textos verbais. Das produções, esperamos que os estudantes tenham aprimorado suas habilidades de produção de textos multimodais.

A título de ilustração, reproduzimos, a seguir, a imagem da atividade realizada (Figura 23).

Figura 23 - Produção de texto (TI), estudante 12 (Atividade 8)



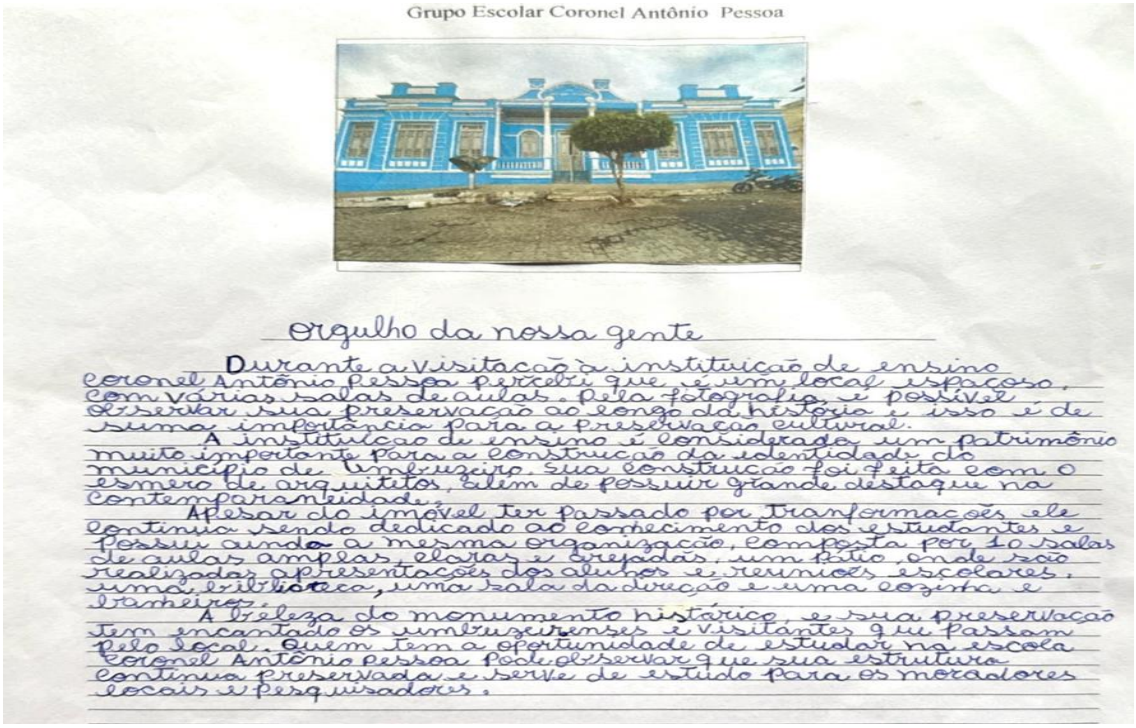
Fonte: Arquivo do autor (2024)

A análise da produção textual dos estudantes, aponta que ele utilizou as técnicas do Letramento visual para descrever suas percepções do monumento histórico da cidade de Umbuzeiro, cita as características do local, e algumas informações de sua formação histórica. Nesta fase, o estudante já passou por processos de leitura e escrita de textos e isso contribuiu para o aperfeiçoamento das aprendizagens dos textos multimodais. Apesar do foco da atividade não está atrelada a organização dos parágrafos, nas oficinas seguintes o estudante foi orientado a organizá-lo, para melhor compreensão textual.

É possível observar que a produção despertou reflexões sobre questões históricas e culturais importantes. O estudante produziu o relato trazendo suas impressões a respeito do local e tecendo comentários críticos para assim elaborar sua produção. É perceptível que há impressões de como foi a experiência de ter capturado as fotografias, isso demonstra o quanto a realização da atividade possibilitou o desenvolvimento de habilidades essenciais a formação leitora, Brasil (2017)). Acreditamos que essa atividade despertou o interesse pela prática de leitura e de escrita de textos multimodais.

No entanto, para análise da imagem, o estudante poderia ter isso mais além, descrito com profundidade o local, além de ter observado de que forma a imagem pode ser utilizada para representar a história e cultura da cidade de Umbuzeiro. Analisamos a seguir, a produção textual realizada pelo estudante 13, figura 24.

Figura 24 -Produção textual do estudante 13 (Atividade 8)


Grupo Escolar Coronel Antônio Pessoa

Orgulho da nossa gente

Durante a visitação à instituição de ensino Coronel Antônio Pessoa percebi que é um local espaçoso, com várias salas de aulas. Pela fotografia, é possível observar sua preservação ao longo da história e isso é de suma importância para a preservação cultural.

A instituição de ensino é considerada um patrimônio muito importante para a construção da identidade do município de Umbuzeiro. Sua construção foi feita com o esmero de arquitetos, além de possuir grande destaque na contemporaneidade.

Apesar do imóvel ter passado por transformações ele continua sendo dedicado ao conhecimento dos estudantes e possui ainda a mesma organização, composta por 10 salas de aulas amplas, claras e arejadas, um pátio, onde são realizadas apresentações dos alunos e reuniões escolares, uma biblioteca, uma sala da direção e uma cozinha e banheiros.

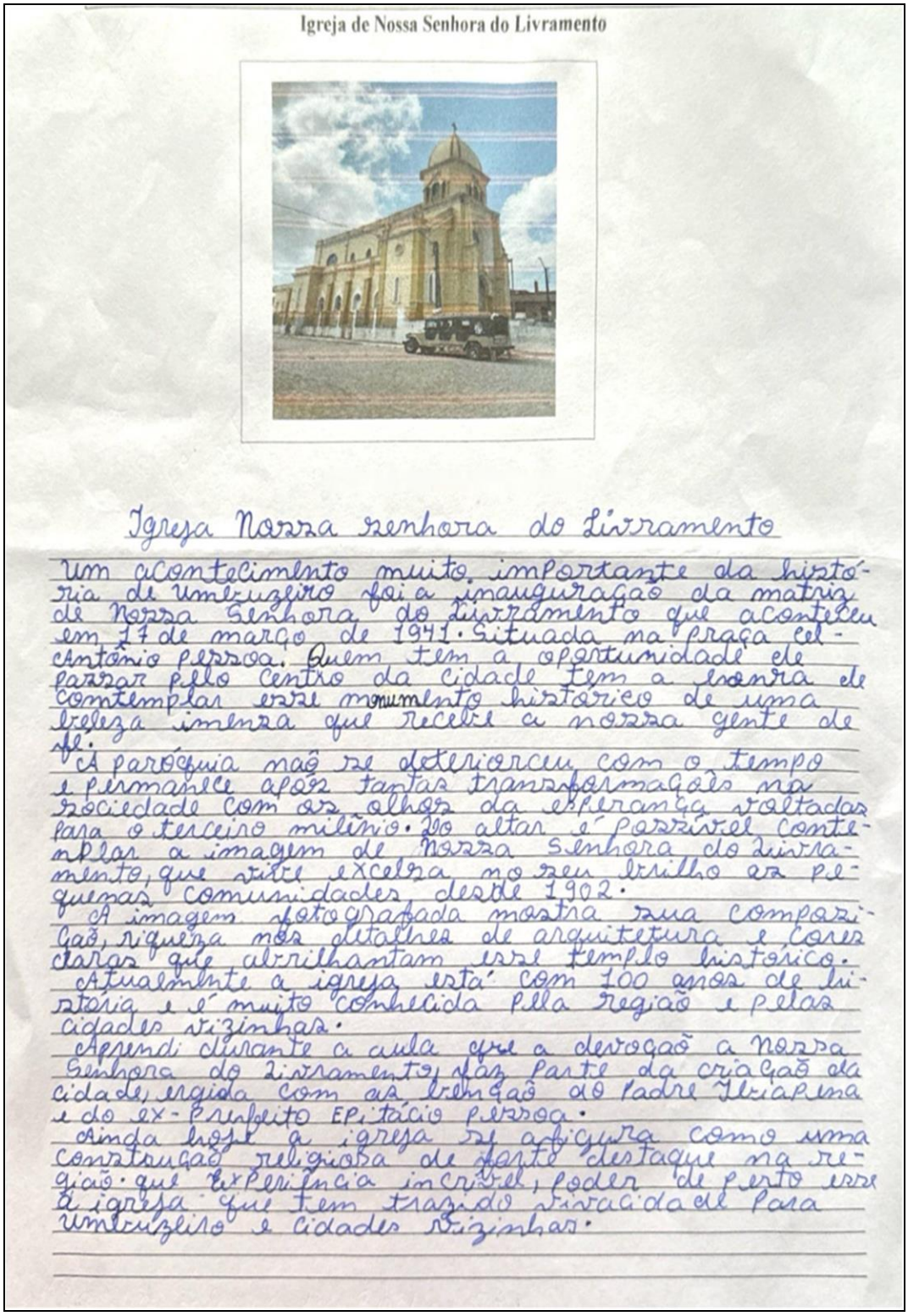
A beleza do monumento histórico, e sua preservação tem encantado os umbuzeirenses e visitantes que passam pelo local. Quem tem a oportunidade de estudar na escola Coronel Antônio Pessoa pode observar que sua estrutura continua preservada e serve de estudo para os moradores locais e pesquisadores.

Fonte: Arquivo do autor (2024)

A análise da produção do estudante permitiu observar que ele possui conhecimentos históricos do local fotografado, além de demonstrar uma visão crítica e sensível do monumento, também destacou os aspectos sociais e visuais que o compõem.

Percebemos que, apesar de o estudante possuir uma percepção ampla do local, ele ainda necessita ampliar seus horizontes em relação ao letramento visual, neste caso da fotografia produzida por ele. Nesse viés, seria viável a descrição mais aprofundada da imagem, para que o texto pudesse ficar ainda mais claro e conciso, explorando ainda mais suas especificidades, cores, enquadramento da imagem, iluminação, aspectos físicos.

Figura 25 - Produção textual do estudante 14 (Atividade 8)


Igreja de Nossa Senhora do Livramento

Igreja Nossa Senhora do Livramento

Um acontecimento muito importante da história de Umbuzeiro foi a inauguração da matriz de Nossa Senhora do Livramento que aconteceu em 17 de março de 1941. Situada na praça Cel. Antônio Pessoa. Quem tem a oportunidade de passar pelo Centro da cidade tem a honra de contemplar esse monumento histórico de uma beleza imensa que recebe a nossa gente de fé.

A paróquia não se deteriorou com o tempo e permanece após tantas transformações na sociedade com os olhos da esperança voltados para o terceiro milênio. Do altar é possível contemplar a imagem de Nossa Senhora do Livramento, que vive e celebra no seu brilho as pequenas comunidades desde 1902.

A imagem fotografada mostra sua composição, riqueza nos detalhes de arquitetura e cores claras que abrilhantam esse templo histórico.

Atualmente a igreja está com 100 anos de história e é muito conhecida pela região e pelas cidades vizinhas.

Aprendi durante a aula que a devoção a Nossa Senhora do Livramento faz parte da criação da cidade, erguida com as bênçãos do Padre Ulisses e do ex-Prefeito Epitácio Pessoa.

Ainda hoje a igreja se configura como uma construção religiosa de forte destaque na região. que experiência incrível, poder de perto esse a igreja que tem trazido vivacidade para Umbuzeiro e cidades vizinhas.

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Pela análise do texto do estudante é possível observar que os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas contribuíram significativamente para a sua produção. O estudante demonstra conhecimentos sociais, culturais e históricos do monumento

fotografado. Traz informações importantes, destaca sua importância para a formação da cultura local, além de descrever o local com clareza. E isso contribuiu para uma produção clara e eficaz.

Dessa forma, foi possível observar que as oficinas realizadas despertaram reflexões sobre questões históricas e culturais relevantes e isso contribuiu significativamente para a efetivação das produções textuais. Nesse sentido, essas percepções demonstram a importância do trabalho com textos multimodais, posto que favorecem os diversos tipos de letramento, quais sejam; crítico, cultural e visual.

Diante disso, Ribeiro (2021) destaca;

> Todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Isso talvez ocorra de maneira ainda mais explicitamente projetual em textos publicados, seja em que meio for, e que circulam socialmente (Ribeiro 2021, p.11).

Nesse sentido, o texto, ao ser criado, envolve a materialidade. Assim, a forma do texto influencia em sua composição e existência, pois desde sua criação o texto é multimodal, uma vez que utiliza várias formas comunicacionais com o objetivo de transmitir mensagens, seja ela através da imagem, texto, som ou outra forma de comunicação. Dessa forma, depreende-se que o estudante 3, apesar de ter desenvolvido bem a produção, ainda necessita articular mais os elementos visuais que compõem a imagem.

Seguimos então, para a oficina (Quadro 9) que objetiva explorar nas produções textuais o significado experiencial.

6.2.2 Fase 03 – INTERPRETANDO

Quadro 9 - Fase 03 – INTERPRETANDO

FASE	Etapa	Propósito Didático	Oficina	C/H
FASE 03 Interpretando	Produção conjunta	Estratégias Proposição de estratégias didáticas com a leitura das fotonarrativas e a produção de relatos	OFICINA 06: Realizando atividades, considerando o uso dos processos nos Relatos: foco significado experiencial	2h

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

OFICINA 06 - Produção conjunta

No primeiro momento desta oficina, foi proposta uma atividade de produção conjunta de um relato histórico e cultural. O professor-pesquisador anotou novamente no quadro algumas ideias a serem seguidas para a construção do texto, tais como; dos elementos da narrativa presentes nas imagens, dos aspectos visuais, da importância da iluminação, ângulo escolhido e dos cenários fotografados, além dos elementos que deveriam inserir na produção. A seguir, ilustramos o modelo da proposta de produção conjunta, figura 26.

Figura 26 - Modelo da produção dos estudantes 15 (Atividade 09)

PRODUÇÃO DE TEXTO:RELATO HISTÓRICO-CULTURAL

Praça João Pessoa

Fonte: Arquivo do autor (2024)

Após a apresentação desta atividade, a turma escolheu, consensualmente, um aluno para copiar o texto produzido pela coletividade na lousa enquanto todos davam a sua contribuição no momento da construção conjunta (Figura 27). Segue a atividade realizada.

Figura 27 – Produção dos estudantes 16 (Atividade 09)

PRODUÇÃO DE TEXTO:RELATO HISTÓRICO-CULTURAL

Praça João Pessoa

A Praça João Pessoa fica localizada na cidade de Umbuzeiro - Paraíba. Ela nos mostra sua beleza e simplicidade. As árvores, bustos, estátuas e bancos feitos de madeira enriquece ainda mais o local.

A luz do dia favoreceu essa cultura tão magnífica, além de proporcionar uma visão única do céu. No centro da Praça é possível observar a presença de uma estátua - João Pessoa - figura ilustre e de grande importância para a formação da cidade de Umbuzeiro.

A fotografia também capturou imagens de pessoas e automóveis parados, em movimento demonstrando assim a organização e vivência da População da cidade de até mesmo de outras localidades.

Observa-se também que o Piso da Praça possui uma arquitetura Bizantina, a estrutura é antiga, porém conservada. A preservação do local garante que a cultura e a história sejam mantidas e repassadas para as gerações futuras.

Fonte: Arquivo do autor (2024)

Nesta proposta de atividade de produção conjunta, os estudantes descreveram a dinamicidade presente na cena, desde os aspectos da composição de todo o espaço visual fotografado às experiências vividas, personagens presentes e imagens que compõem a fotografia, além de relacionarem os monumentos históricos a formação da cidade. Apenas um aluno copiou o texto no quadro, enquanto todos davam as suas contribuições para a produção. Concluída a produção, expomos no mural da sala e na biblioteca.

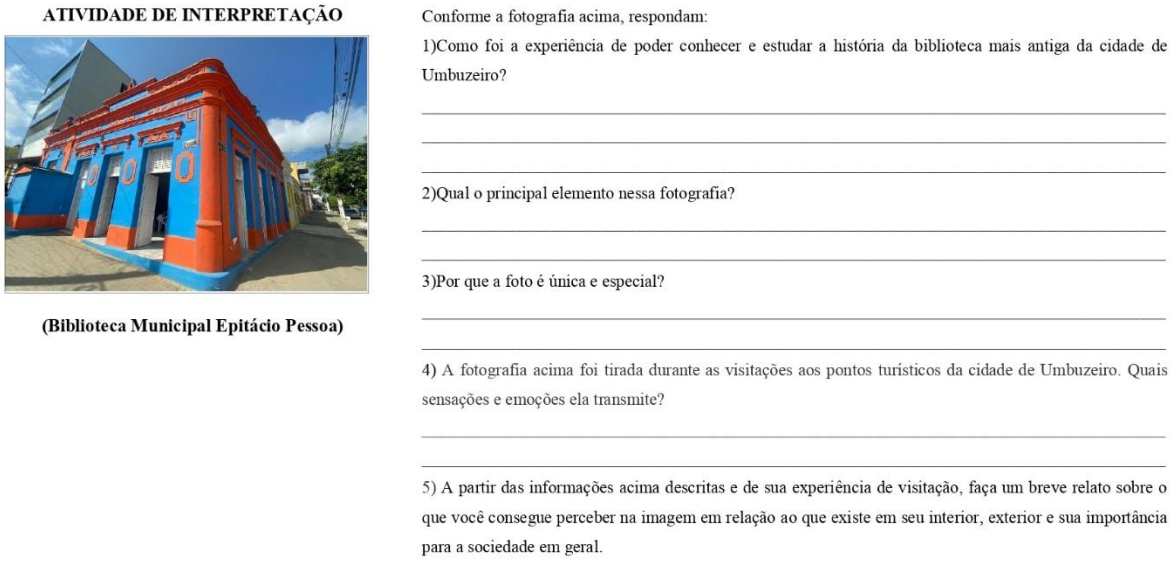
Nesse sentido, Halliday (2014) destaca considerações a respeito das relações que existem entre texto e contexto. Aponta que um texto é produto do meio e mantém com este uma relação de interdependência. Dessa forma, depreende-se que os sentidos de um texto são influenciados pelo contexto situacional e cultural. Com a proposta didática, no contexto de situação os estudantes puderam estabelecer as condições imediatas da

produção do relato, levando em consideração as visitações realizadas, assim como todos os aspectos relacionados a intenção comunicativa do texto produzido.

Em relação ao contexto de cultura, destacaram o contexto de situação numa perspectiva mais ampla, relacionando o local (Praça João Pessoa) a sua importância histórica e cultural para a formação de Umbuzeiro, enquanto cidade. Este aspecto cultural prevê os aspectos ideológicos e previsíveis da produção. Dessa forma, os significados são produzidos a partir de negociações e modificações presentes na esfera social.

No segundo momento desta oficina, realizamos uma proposta de atividade que também propôs a construção conjunta. Escolhemos para análise a imagem da biblioteca Municipal Epitácio Pessoa para realização de uma atividade de interpretação-leitura de imagem, que carrega consigo não apenas a história, mas também a cultura da comunidade. A atividade desenvolvida aconteceu em conjunto, os estudantes formaram grupos e discutiram sobre qual a melhor resposta a ser dada nessa atividade. A seguir, reproduzimos imagens da atividade (Figura 28) e de algumas respostas dos estudantes.

Figura 28 - Interpretação de textos imagéticos (Atividade 10).



ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

(Biblioteca Municipal Epitácio Pessoa)

Conforme a fotografia acima, respondam:

1)Como foi a experiência de poder conhecer e estudar a história da biblioteca mais antiga da cidade de Umbuzeiro?

2)Qual o principal elemento nessa fotografia?

3)Por que a foto é única e especial?

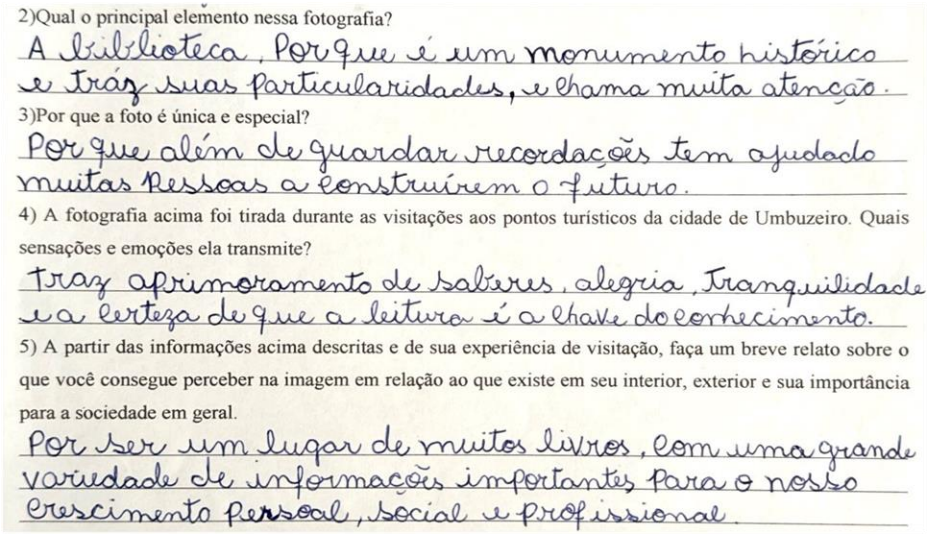
4) A fotografia acima foi tirada durante as visitações aos pontos turísticos da cidade de Umbuzeiro. Quais sensações e emoções ela transmite?

5) A partir das informações acima descritas e de sua experiência de visitação, faça um breve relato sobre o que você consegue perceber na imagem em relação ao que existe em seu interior, exterior e sua importância para a sociedade em geral.

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Nesta atividade, os estudantes analisaram principalmente os aspectos visuais da cena retratada. Assim, puderam expor suas experiências durante o processo de construção das atividades. Não analisamos as respostas da questão de número 1, pois a 4 questão já contempla a resposta das duas perguntas. Segue a atividade realizada:

Figura 29 - Respostas dos estudantes para as questões 2, 3, 4 e 5 (Atividade 10)



2)Qual o principal elemento nessa fotografia?

A biblioteca, Porque é um monumento histórico e traz suas particularidades, e chama muita atenção.

3)Por que a foto é única e especial?

Porque além de guardar recordações tem ajudado muitas pessoas a construírem o futuro.

4) A fotografia acima foi tirada durante as visitações aos pontos turísticos da cidade de Umbuzeiro. Quais sensações e emoções ela transmite?

Traz aprimoramento de saberes, alegria, Tranquilidade e a certeza de que a leitura é a chave do conhecimento.

5) A partir das informações acima descritas e de sua experiência de visitação, faça um breve relato sobre o que você consegue perceber na imagem em relação ao que existe em seu interior, exterior e sua importância para a sociedade em geral.

Por ser um lugar de muitos livros, com uma grande variedade de informações importantes para o nosso crescimento Pessoal, Social e Profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Pela resposta da questão 2, é possível observar que os alunos trouxeram respostas importantes, detalhadas e variadas sobre o monumento histórico, com o aprofundamento nos elementos multissemióticos apresentados na fotografia. Assim, puderam relacionar os significados experienciais com as práticas do cotidiano.

A questões 3 e 4 trazem questionamentos sobre as percepções dos alunos a respeito das sensações sentidas ao observarem a imagem, é possível compreender o quanto a linguagem visual despertou a curiosidade, e isso, sem dúvidas contribuiu para a construção final dos relatos dos estudantes. Nesse sentido, a construção conjunta fortaleceu a aquisição de conhecimentos essenciais à formação discente. Nesse sentido, Janks (2016) defende,

> Escolher quais sentidos construir e, ao fazê-lo, agir sobre o mundo; reconhecer como estamos nos posicionando e a nossos leitores com as escolhas que fazemos quando escrevemos; ganhar compreensão da forma como são construídos os textos, bem como das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos; adquirir a experiência que nós precisamos para o redesign de nossos próprios textos e dos textos dos outros (Janks, 2016, p. 36).

Nesse sentido, o desenvolvimento das oficinas foi essencial para que os alunos construíssem suas concepções e experiências sobre o local onde vivem, e por conseguinte conhecer e valorizar ainda mais a cultura local.

As impressões dos alunos descritas na questão de número 5 demonstram que os

alunos parecem compreender que a imagem possui um peso semântico significativo. Dessa forma, essa proposta de atividade, mostrou o quanto que os alunos têm evoluído ao longo da realização das oficinas no que diz respeito aos sistemas de produção de significados verbo-visuais.

Ainda assim, notamos a importância da realização contínua de atividades de análise linguístico-semiótica e interpretativas mais amplas para o desenvolvimento de habilidades e competências para a leitura e a produção de textos multimodais, principalmente no que diz respeito aos sistemas de produção de significados verbo-visuais. Foi possível perceber o quanto desenvolveram também os diversos tipos de Letramento, quais sejam; crítico, cultural e visual.

Após a realização desta oficina demos continuidade a outras atividades. Partimos então, para a oficina 07, que trata da reescrita dos relatos.

6.2.3 Fase 04 – COMPREENDENDO

Quadro 10 - Fase 04 – COMPREENDENDO

FASE	Etapa	Propósito Didático	Oficina	C/H
FASE 04 Compreendendo	Produção Independente (individual)	Observação Análise da ação – Da produção de fotonarrativas e produção de Relatos	OFICINA 07 - Realizando reescrita dos Relatos (TI -2) – destacando o uso dos processos.	2h

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para análise das produções finais consideramos o uso dos processos propostos por Halliday; Matthiessen (2004), levamos em consideração a classificação dos textos produzidos pelos estudantes nos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais, a seguir descritas.

Descrevemos a seguir como realizamos a seleção das produções textuais para a publicação.

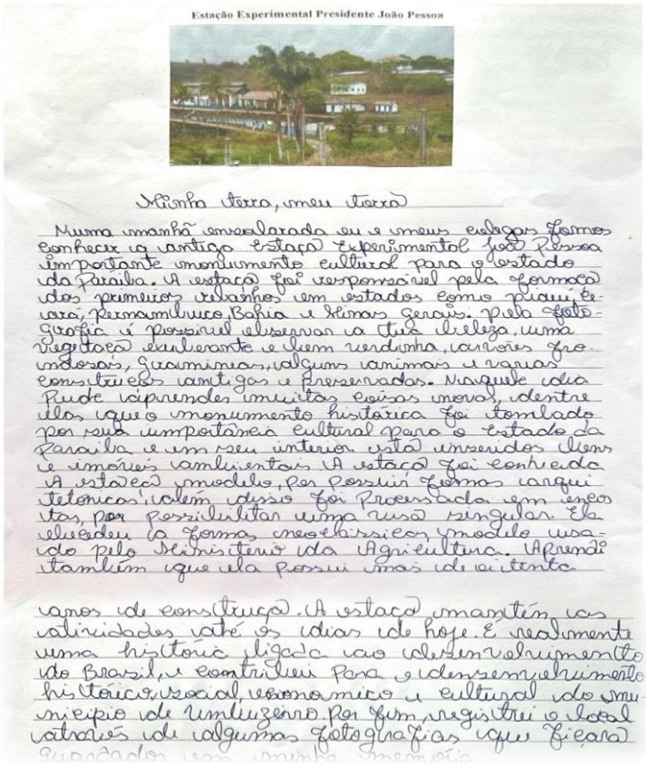
Quadro 11 - Classificação dos textos quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais.

Classificação dos textos quanto às produções de significados verbo-visuais	Textos que se adequam aos critérios de avaliação
Participação efetiva em todas as oficinas	20
Adequação ao gênero e ao tema	27
Coesão e coerência	20
Criatividade e impacto visual	20
Total de textos analisados de acordo com o uso dos processos.	03
Total de textos	27

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dos 27 textos produzidos pelos estudantes analisaremos, a seguir, (03) três deles, destacando o uso dos processos; material, mental, experiencial, verbal, comportamental e existencial. Realizamos esta escolha pelo fato de as produções serem muitos parecidas e muitas delas estarem escritas de maneira contextualizada de acordo com a temática em estudo. A seguir, analisamos as produções dos estudantes com base no sistema de transitividade de Halliday e Matthiessen (2004, 2014).

Figura 30 - Produção final do estudante 16 (Atividade 11)



Fonte: Arquivo do autor (2024)

O estudante realizou a produção da fotonarrativa da estação experimental "João Pessoa". Pela análise, observamos de início que a boa iluminação favoreceu a captura da fotografia. É perceptível que o estudante possui conhecimentos culturais, históricos e sociais sobre o ambiente, cita sua importância para a cidade e para o País, além de descrever sobre o ambiente fotografado. Percebemos a presença do Letramento crítico, posto que desenvolve o texto baseado em suas experiências e ponto de vista. Além disso, o aluno demonstra que possui conhecimentos em relação ao Letramento visual, posto que descreve minuciosamente sobre os elementos que compõem a imagem.

Observemos, pois, alguns elementos do texto que constroem os significados do sistema de transitividade:

Quadro 12 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 1)

(1) Numa manhã ensolarada eu e meus colegas <u>fomos</u> conhecer a antiga estação experimental João Pessoa, importante monumento cultural para o estado da Paraíba.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em (1) há a presença do processo material. O fragmento contém a significação básica de que alguém realizou alguma "ação" através do verbo de ação "fomos", esse tipo de processo envolve a "ação" do estudante (ator) fotografar o monumento.

A análise das construções de sentido do texto aponta que, há também a presença dos processos mentais na produção textual quando cita experiências observadas pelo produtor da imagem. Observemos, a seguir:

Quadro 13 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 2)

(2) pela fotografia é possível <u>observar</u> a sua beleza, uma vegetação exuberante e bem verdinha, árvores frondosas, gramíneas, alguns animais e várias construções antigas e preservadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O exemplo (2) envolve construções que expressam as percepções de "observar" que o local além de ser aconchegante impressiona por sua beleza. Há também a presença da cognição que envolve a compreensão, posto que o estudante demonstra que possui conhecimentos a respeito da história e da cultura que envolve o local.

Observamos também o processo relacional a seguir.

Quadro 14 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 3)

(3) pude aprender muitas coisas novas, dentre elas que o monumento histórico foi tombado por sua importância cultural para o estado da Paraíba e em seu interior estão inseridos bens e imóveis ambientais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No exemplo (3) o estudante destaca o processo relacional através do verbo "aprender" , evidenciando o motivo da construção ainda permanecer intacta e preservada, recebe então, uma característica de "valor" (ainda ser preservado e ser uma construção tombada-que não pode ser destruída, tampouco modificada).

Observemos também o seguinte exemplo:

Quadro 15 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 4)

(4) A estação mantém as atividades até os dias de hoje. É realmente uma história ligada ao desenvolvimento do Brasil e contribui para o desenvolvimento histórico, social, econômico, e cultural do município de Umbuzeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O exemplo (4) se organiza em torno do processo verbal "manter" e relaciona esse processo ao desenvolvimento do País, pois a contribuição do monumento para a formação histórica, social, econômica e cultural.

Seguimos para o próximo exemplo;

Quadro 16 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 5)

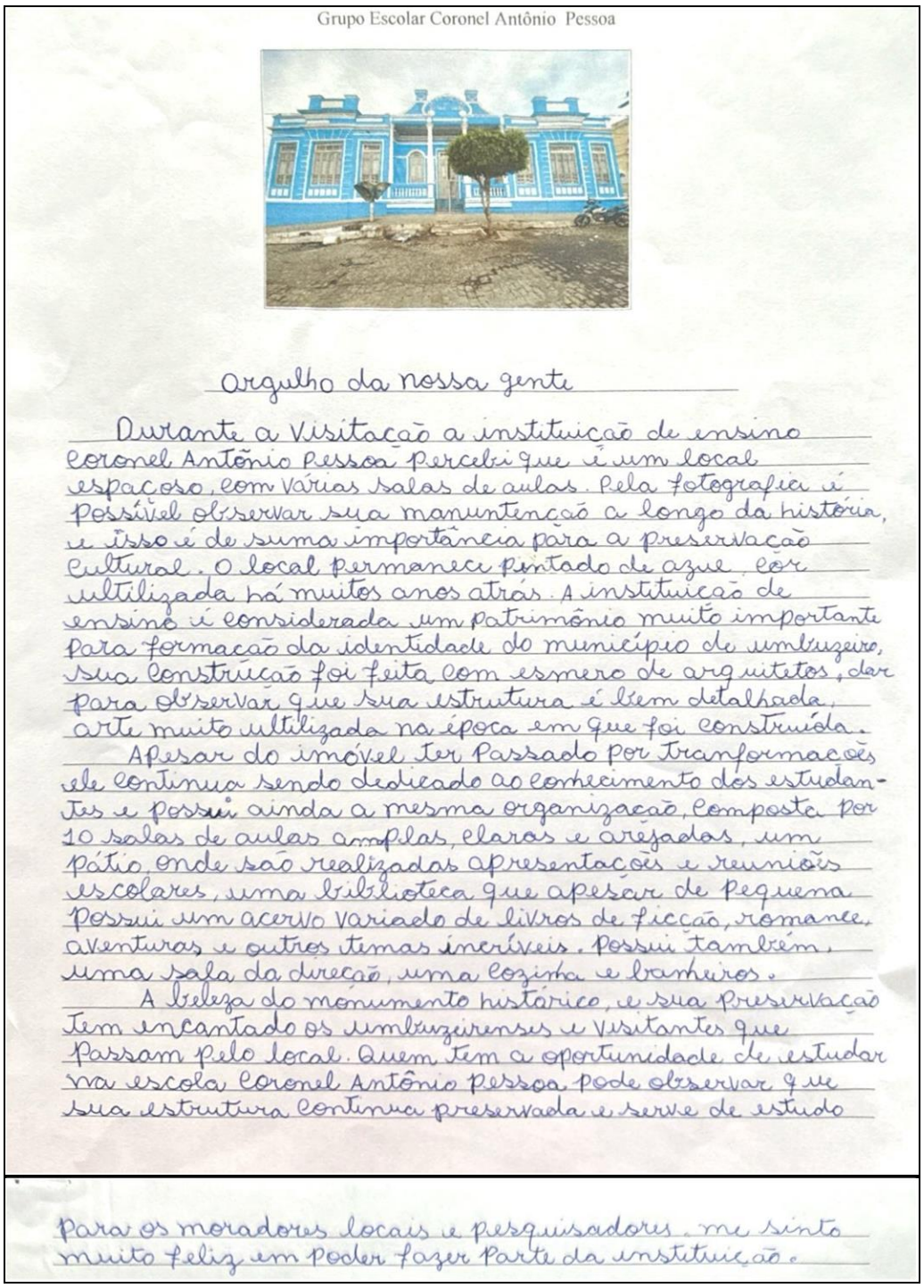
(5) Por fim, registro o local através de algumas fotografias que ficarão guardadas em minha memória.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No exemplo (5) há a presença do processo existencial, pois o estudante recorre ao verbo “registrar” para intensificar as memórias deixadas pela produção fotográfica e a existência do acontecimento, consolidando assim a produção do relato.

A seguir iremos realizar a análise da produção do estudante 17.

Figura 31- Produção final estudante 17


Grupo Escolar Coronel Antônio Pessoa

Orgulho da nossa gente

Durante a visitação a instituição de ensino Coronel Antônio Pessoa percebi que é um local espaçoso, com várias salas de aulas. Pela fotografia é possível observar sua manutenção a longo da história, e isso é de suma importância para a preservação cultural. O local permanece pintado de azul, cor utilizada há muitos anos atrás. A instituição de ensino é considerada um patrimônio muito importante para formação da identidade do município de umbuzeiro, sua construção foi feita com esmero de arquitetos, dar para observar que sua estrutura é bem detalhada, arte muito utilizada na época em que foi construída.

Apesar do imóvel ter passado por tranformações ele continua sendo dedicado ao conhecimento dos estudantes e possui ainda a mesma organização, composta por 10 salas de aulas amplas, claras e arejadas, um pátio onde são realizadas apresentações e reuniões escolares, uma biblioteca que apesar de pequena possui um acervo variado de livros de ficção, romance, aventuras e outros temas inerísveis. Possui também, uma sala da direção, uma cozinha e banheiros.

A beleza do monumento histórico, e sua preservação tem encantado os umbuzirenses e visitantes que passam pelo local. Quem tem a oportunidade de estudar na escola Coronel Antônio Pessoa, pode observar que sua estrutura continua preservada e serve de estudo para os moradores locais e pesquisadores. me sinto muito feliz em poder fazer parte da instituição.

Fonte: Arquivo do autor (2024).

A produção textual do estudante demonstra que ele conseguiu desenvolver as habilidades essenciais aos letramentos estudados. Temos o seguinte;

Quadro 17 – Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 1)

(6) Durante a visitação a instituição de ensino Coronel Antônio pessoa percebi que é um local espaçoso, com várias salas de aula. Pela fotografia é possível observar sua manutenção ao longo da história, e isso é de suma importância para a preservação cultural. O local permanece pintado de azul, cor utilizada há muitos anos atrás.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O exemplo (6) permite destacar que o uso dos processos mentais expressos pelos verbos “perceber”, “observar” e “permanecer” refletem pelo experenciador/estudante, algumas atividades do mundo interior. São processos de percepção, e se refere ao que é sentido, percebido e vivenciado.

Observa-se no exemplo a seguir o processo relacional;

Quadro 18 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 2)

(7)A instituição de ensino é considerada um patrimônio muito importante para formação da identidade do município de Umbuzeiro, sua construção foi feita com esmero de arquitetos, dar para observar que sua estrutura é bem detalhada, arte muito utilizada na época em que foi construída.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em (7), temos o processo relacional “é considerada*”,* cujos participantes são "A instituição de ensino" (Portador) e o atributo "um patrimônio muito importante para a formação da identidade do município de Umbuzeiro" que expressa um estado de ser um patrimônio importante que constitui a identidade de um povo ou lugar.

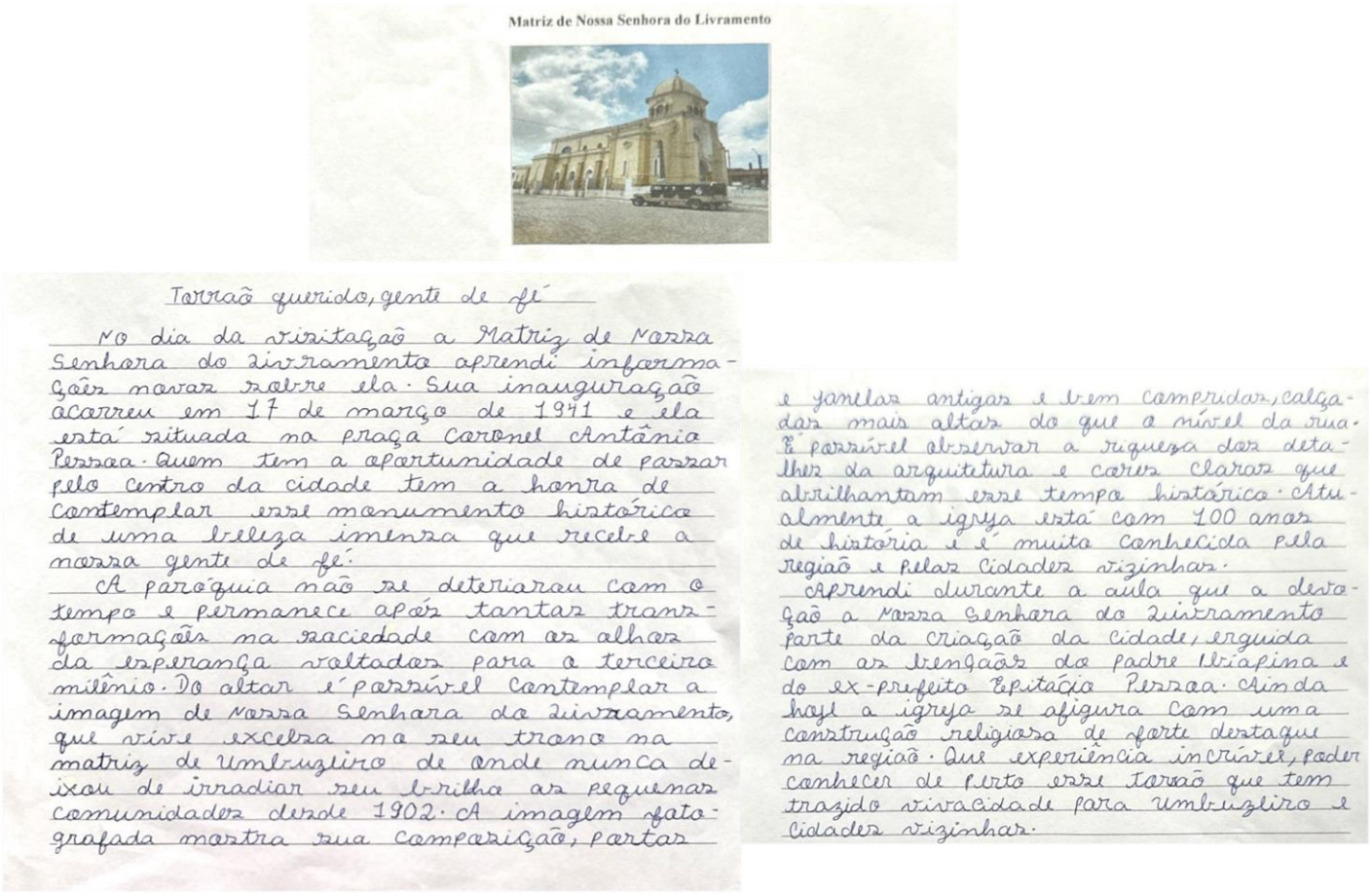
Ainda em (7) Há o Processo material: "sua construção foi feita com esmero de arquitetos" que descreve a ação de construir, cujo Ator é "sua construção". Em "com esmero de arquitetos" temos a relação de circunstância de Modo.

Em relação ao fragmento “arte muito utilizada na época em que foi construída" estabelece a existência de algo em um determinado tempo, dessa forma identifica-se o processo existencial, que estabelece “circunstância de tempo.”

Pelas análises é perceptível o quanto o estudante descreve e especifica todas as características da produção fotográfica, destacando sua importância e beleza. Há a presença de uma opinião crítica sobre o local e do letramento visual, posto que produz um texto descrevendo sua estrutura e importância para a formação histórica e cultural da cidade de Umbuzeiro.

A seguir temos a análise detalhada de outra produção textual.

Figura 32 - Produção final do estudante 18



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Pela produção textual do estudante é possível observar ele que realizou considerações históricas e culturais do monumento fotografado, além de realizar descrições importantes sobre ele. O estudante relaciona o texto com a história e cultura local e extrai reflexões críticas e informativas sobre o local. Isso reflete nas práticas do Letramento multimodal. A percepção de mundo é explícita e bem elaborada. Assim, além

de pôr em prática a capacidade discursiva demonstra capacidade crítica de interpretar a imagem fotografada por ele.

Segue a análise realizada.

Quadro 19 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 1)

(8) No dia da visitação a Matriz de Nossa Senhora do Livramento aprendi informações novas sobre ela. Sua inauguração ocorreu em 17 de março de 1942 e ela está situada na praça Coronel Antônio Pessoa. Quem tem a oportunidade de passar pelo centro da cidade tem a honra de contemplar esse monumento histórico de uma beleza imensa que recebe a nossa gente de fé.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Pela análise do exemplo (8) identificamos o processo mental "aprendi" que designa a ação de adquirir conhecimento, temos os participantes: "eu" (Sensor) e "informações novas sobre ela" (Fenômeno). O Processo relacional "ocorreu" traz uma informação importante sobre o monumento que é a sua inauguração, e designa os Participantes. Em "Sua inauguração" temos o (Portador) e "em 17 de março de 1942" (Circunstância de Tempo).

Temos também o fragmento "está situada", que traz atribuições de características e tem como participantes "ela" (Portador) e "na praça Coronel Antônio Pessoa" (Circunstância de Lugar). Há também a presença do processo material "passar" que descreve a ação de passar pelo centro da cidade e os participantes: "Quem" (Ator) "pelo centro da cidade" (Circunstância de Lugar). Ainda temos o Processo Material: "recebe", cujos participantes são "esse monumento histórico de uma beleza imensa" (Ator) e "a nossa gente de fé" (Meta).

Observemos também um exemplo do processo material, descrito a seguir.

Quadro 20 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 2)

(9)A paróquia não se deteriorou com o tempo e permanece após tantas transformações na sociedade com os olhos da esperança voltados para o terceiro milênio. Do altar é possível contemplar a imagem de Nossa Senhora do Livramento, que vive excelsa no seu trono na Matriz de Umbuzeiro de onde nunca deixou de irradiar seu brilho as pequenas comunidades desde 1902.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O exemplo (9) possui processos materiais de transitividade que contribuem para a construção de significados detalhados e inter-relacionados em um texto, quais sejam. Em "se deteriorou", há a descrição da ação de deterioração do monumento ao longo do tempo. Temos os Participantes: "A paróquia" que é designada como (Ator) e "com o tempo" que marca (Circunstância de Tempo).

O processo material "permanece", descreve a continuidade da paróquia apesar das mudanças na sociedade, enfatizando a esperança. Em se tratando dos participantes, temos; "A paróquia" (Ator) e "após tantas transformações na sociedade" (Circunstância de Tempo).

Em relação ao fragmento "com os olhos da esperança voltados para o terceiro milênio" há (Circunstância de Modo) e em "é possível contemplar", indica a ação de contemplar a imagem a partir de uma localização específica. Os Participantes: "do altar" (Circunstância de Lugar) e "a imagem de Nossa Senhora do Livramento" (Meta).

Observamos o próximo exemplo;

Quadro 21 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 3)

(10) A imagem fotografada mostra sua composição, portas e janelas antigas e bem compridas, calçadas mais altas do que o nível da rua. É possível observar a riqueza dos detalhes da arquitetura e cores claras que abrilhantam esse templo histórico. Atualmente a igreja está com 100 anos de história e é muito conhecida pela região e pelas cidades vizinhas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em (10) há diferentes processos que ajudam a construir no texto sentidos mais detalhados, proporcionando uma compreensão contextualizada das características culturais e históricas do monumento fotografado. Assim temos;

O processo material: "mostra", descreve a ação da imagem fotografada ao revelar a composição e características físicas da igreja. Há os participantes: "A imagem fotografada" (Ator) e "sua composição, portas e janelas antigas e bem compridas, calçadas mais altas do que o nível da rua" (Meta). O processo material "abrilhantam" tem como participantes: "cores claras" (Ator) e "esse templo histórico" (Meta).

Em relação ao processo mental: "observar", há a capacidade de perceber os detalhes da arquitetura e as cores claras. Os Participantes são "É possível" (Fenômeno) e "a riqueza dos detalhes da arquitetura e cores claras" (Meta).

Os processos relacionais "está", atribui a igreja a idade de 100 anos e os Participantes são: "a igreja" (Portador) e "com 100 anos de história" (Atributo). Em se tratando do processo relacional "é conhecida" há uma informação que atribui valor ao monumento. Os Participantes são: "a igreja" (Portador) e "pela região e pelas cidades vizinhas" (Atributo).

A seguir detalhamos a presença do processo mental, material e relacional.

Quadro 22 - Construção de significados a partir do Sistema de Transitividade (parte 4)

(11) Aprendi durante a aula que a devoção a Nossa Senhora do Livramento parte da criação da cidade, erguida com as bênçãos do Padre Ibiapina e do ex-prefeito Epitácio Pessoa. Que experiência incrível, poder conhecer de perto esse torrão que tem trazido vivacidade para Umbuzeiro e cidades vizinhas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O processo mental "Aprendi", presente no exemplo (11) descreve a ação de adquirir conhecimento durante a aula. Os participantes: "eu" (Sensor) e "que a devoção a Nossa Senhora do Livramento parte da criação da cidade, erguida com as bênçãos do Padre Ibiapina e do ex-prefeito Epitácio Pessoa" (Fenômeno).

O processo material "erguida", descreve a ação de construir a cidade com o auxílio e bênçãos de figuras importantes. Os participantes: "a cidade" (Ator)e "com as bênçãos do Padre Ibiapina e do ex-prefeito Epitácio Pessoa" (Circunstância de Modo). O processo material: "tem trazido" tem como Participantes: "que" (Ator - refere-se a "torrão") e "vivacidade" (Meta).

O processo relacional "parte", descreve a origem da devoção como sendo desde a criação da cidade. Os participantes: "a devoção a Nossa Senhora do Livramento" (Portador) e "da criação da cidade" (Circunstância de lugar).

A seguir temos a seleção dos relatos para a publicação em um e-book.

6.2.4 Fase 05 – COMUNICANDO

Quadro 23 - Fase 05 - COMUNICANDO

FASE	Etapa	Propósito Didático	Oficinas	C/H
Fase 05 Comunicando	Produção independente (individual)	Análise do Texto Final (TF-01) que destaca a história e a cultura de Umbuzeiro/PB	OFICINA 08 – Análise dos Relatos para publicação em e-book.	4h

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

OFICINA 08 – Organização de Relatos para publicação em livro.

Nesta oficina, analisamos a produção do texto final(TF-01) que destaca a história e a cultura de Umbuzeiro/Paraíba.

O objetivo da oficina foi selecionar e organizar os textos para compor o e-book. Esta etapa foi fundamental para garantir que a aprendizagem de textos multimodais, em se tratando produção fotográfica as produções escritas se efetivassem. Durante a oficina, os participantes foram guiados através de um processo de revisão e seleção dos textos produzidos ao longo do projeto. Isso incluiu a análise cuidadosa de cada texto em relação aos critérios estabelecidos, como: participação efetiva em todas as oficinas, adequação ao gênero e ao tema, coesão e coerência, criatividade e impacto visual. Assim, tivemos 27 textos que se adequaram ao gênero e ao tema, assim é possível realizar a publicação de todos os partícipes da pesquisa.

Dessa forma, os textos selecionados foram compilados e organizados em um formato que melhor atendesse aos objetivos do e-book. Esse processo envolveu a revisão final pela professora pesquisadora para garantir consistência e coesão, bem como a criação de elementos adicionais, como caracterização dos monumentos, conforme necessário. Assim, a oficina foi fundamental para transformar uma variedade de textos individuais em um e-book significativo, pronto para ser compartilhado com o público-alvo e contribuir para a disseminação do conhecimento e das experiências adquiridas ao longo do projeto. O e-book produzido encontra-se no anexo, no final deste estudo.

6.2.5 Fase 05 – COMUNICANDO

Quadro 24 - Fase 05 – COMUNICANDO

FASE	Etapa	Propósito Didático	Oficinas	C/H
Fase 05 Comunicando	Produção independente (individual)	Divulgação do livro impresso e e-book - Umbuzeiro em fotonarrativas e em relatos	**OFICINA 09** – Seleção e Organização dos textos que constituirão o livro e/ou e-book	2h

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

OFICINA 09 – Seleção e Organização dos textos que constituíram o e-book

Para a seleção e a organização dos textos produzidos pelos estudantes ao longo das oficinas, adotamos a análise da estrutura textual à produção de sentido. Primeiramente, cada texto foi avaliado individualmente, levando em consideração aspectos como coerência, criatividade e evolução das ideias ao longo das atividades propostas. Em seguida, os textos foram organizados de acordo com a progressão temática e as habilidades desenvolvidas em cada etapa, permitindo que o conjunto refletisse o crescimento dos alunos ao longo do processo. Dessa forma, se torna possível publicarmos todos os 27 textos dos estudantes que pretendíamos publicar desde o início desse estudo.

Dessa forma, a organização buscou não apenas evidenciar as conquistas individuais, mas também destacar a construção coletiva do conhecimento, resultando em um conjunto de produções que refletiu a trajetória pedagógica vivenciada nas oficinas. Após a fase de seleção, os alunos puderam discutir sobre a importância do trabalho construído, compartilhando as experiências das oficinas realizadas.

Por fim, as produções foram publicadas no ambiente digital e na biblioteca escolar, como forma de contribuir com a aquisição de conhecimentos de outros estudantes e professores. A aplicação desta experiência didática, resultou na elaboração de um caderno pedagógico contendo possibilidades de análise de gêneros de textos multimodais, neste caso a fotografia com o objetivo de apresentar o processo de transdução como um dos caminhos possíveis de se estudar a linguagem multimodal em sala de aula. Desse modo, o caderno, por meio desse projeto didático, objetiva orientar docentes a aplicarem atividades de leitura e escrita que retratem a história e a formação cultural do município através da construção conjunta do conhecimento, favorecendo a

valorização e fortalecimento do lugar onde se vive.

Para a formação do *corpus* 1 selecionamos as fotonarrativas durante a visitação aos pontos históricos e culturais do Município de Umbuzeiro-PB, tanto da zona rural quanto urbana, conforme descrevemos a seguir (Quadro 25).

Quadro 25 - Fotonarrativas que formam o Corpus 1

Contexto/Localidade	Fotonarrativas
Zona Urbana	17
Zona Rural	10
Total	**27**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com a realização das oficinas, tivemos o total de 27 produções textuais, contudo analisamos uma amostra de (três) 03 produções pelo fato das demais serem muitos parecidas e por isso a análise se repetiria, porém mesmo não sendo incluídas no corpus de análise deste estudo, todas as produções foram revisadas e publicadas no e-book, para publicação e divulgação com o apoio da Secretaria de Educação Municipal/Umbuzeiro-PB, configurando o resultado da oficina oito (08).

A intenção foi trazer, para intervenção em sala de aula, fenômenos históricos e culturais desse Município tanto da zona rural quanto urbana (Quadro 25), cuja história se inicia na historiografia paraibana, quando das primeiras expedições pelo Rio Paraíba à procura de restabelecer os contatos entre as regiões sertanejas e a capital da então Capitania da Parahyba, visto que grande parte das relações do sertão paraibano ocorriam com o Estado de Pernambuco. Para a formação do *corpus* 2 realizamos a produção fotográfica (Quadro 26).

Quadro 26 – Relatos que formam o Corpus 2

Patrimônio histórico e cultural	Fotonarrativas	Relatos
Igreja	03	03
Praças	02	02
Grupo Escolar Coronel Antônio Pessoa	02	02
Prefeitura Municipal de Umbuzeiro	02	02
Casa de Assis Chateubriand	02	02
Biblioteca Municipal "Presidente Epitácio Pessoa"	02	02

Fachadas de casas	02	02
Mercado público	02	02
Rio Paraíba	02	02
Árvore Umbuzeiro	02	02
Boi Gir	02	02
Antiga estação Experimental João Pessoa	02	02
Árvore Nativa Secular "Jurema Branca"	02	02
Total	**27**	**27**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao final, as produções dos relatos históricos e culturais criados pelos estudantes ao longo da realização das oficinas foram publicados em um e-book que foi apresentado à comunidade escolar durante a realização do evento. No evento estavam presentes os estudantes, seus familiares e toda a equipe escolar. No momento, os textos foram apresentados e em seguida expostos na biblioteca escolar, assim como na página do Instagram da escola, como forma de expor e possibilitar que toda a comunidade escolar tenha acesso ao material.

A vivência desse projeto de letramento no ambiente escolar utilizou de maneira contextualizada o gênero discursivo fotografia em aulas de leitura e escrita, posto que os estudantes já fazem uso dessa ferramenta constantemente por meio da câmera de seus celulares, tablets, smartphones e outros aparelhos. Desse modo, a experiência didática, também contemplou o Letramento Visual Stokes (2002), o qual destaca quatro categorias: vendo, interpretando, compreendendo e comunicando. Essas categorias dialogam com etapas advindas do projeto Ler para Apender do Letramento Australiano, Martin (2012), Rose (2012).

A nossa intenção foi levar para a sala uma aula um projeto didático, inspirado no Ciclo de Ensino e Aprendizagem "Ler para Aprender", o qual foi constituído por atividades escolares voltadas para o aprendizado multimodal. O projeto didático de leitura e escrita situa também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao considerar práticas contemporâneas de linguagem e, ainda, de trabalhar a relação dos textos com os seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo das múltiplas linguagens.

Dessa forma, a realização das oficinas foi essencial para que os estudantes pudessem desenvolver a competência leitora de diferentes textos. Além disso, é essencial o trabalho com a produção e análise de imagem, posto que o estudante passa a ser agente

transformador do conhecimento. Nesse sentido, a atividade promoveu o desenvolvimento das habilidades de análise crítica e interpretação dos alunos, permitindo-lhes compreender melhor como a ação contribuiu para a construção de narrativas significativas. Além disso, estimulou a expressão criativa e a reflexão crítica, possibilitando que os alunos explorassem e compartilhassem suas experiências sobre a reconstrução da história da cidade onde vivem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de reduzir significativamente o número de estudantes com dificuldades na leitura e na escrita de textos verbais e não verbais. Dessa forma, com o intuito de propor possibilidades de melhoria deste problema, foi preciso percorrer uma trajetória de oficinas didáticas ligadas ao estudo de textos multimodais.

As realizações das oficinas contemplaram os objetivos específicos do estudo, a saber: (i) discutir com os alunos, a partir da leitura de fotonarrativas já publicadas, a história e a cultura da cidade de Umbuzeiro; (ii) verificar os significados construídos nas imagens fotográficas produzidas pelos estudantes que traduzem a história e a cultura de sua comunidade; (iii) identificar os significados construídos nos relatos escritos e sua relação com a leitura das imagens fotográficas estudadas; (iv) promover oficinas de leitura e de escrita que garantam o diálogo entre a leitura fotográfica e a produção de relatos com o objetivo de promover o Letramento Multimodal.

Nas oficinas de 1 a 3, contemplamos o primeiro objetivo específico, nela realizamos análises de fotonarrativas já publicadas sobre a história e a cultura da cidade de Umbuzeiro. Observamos o quanto essa aprendizagem estava defasada, e a partir dessa intervenção os estudantes puderam tecer comentários a respeito da construção histórica do local onde vivem. Dessa forma, as discussões realizadas trouxeram efeitos significativos para o desenvolvimento das habilidades relacionadas a interpretação dos textos multimodais, assim como possibilitaram que os estudantes construíssem suas concepções a respeito da história e da cultura de sua comunidade. Dessa forma, os estudos de Kress e van Leeuwen (1996; 2006) tem se mostrado necessário em sala de aula, posto que possibilita o desenvolvimento de habilidades essenciais a produção de textos visuais.

Na oficina 4, contemplamos o segundo objetivo específico, trabalhamos com a análise da construção dos significados produzidos pelas imagens , ficou claro que muitos estudantes possuíam dificuldades relacionadas à compreensão e aplicação das estruturas narrativa e conceitual transmitidas pelas imagens, eles não possuíam apropriação desses significados, e apesar de muitos deles sentiram dificuldades no momento inicial das produções textuais, com a intervenção pedagógica se tornou possível desenvolver os conhecimentos referentes a prática da leitura e da escrita.

Nas oficinas 5 e 6, contemplamos o terceiro objetivo específico. Os estudantes tiveram a oportunidade de produzir os relatos a partir das fotonarrativas selecionadas.

Ficou nítido o quanto os estudantes se mostraram mais engajados e motivados após as produções fotográficas, e isso proporcionou um aumento significativo na qualidade de suas produções textuais. Por meio da criação e interpretação de narrativas visuais, os alunos puderam desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos textos, além de aprimorar suas habilidades de produção textual.

O quarto objetivo específico foi contemplado em todas as oficinas didáticas, posto que objetivava desenvolver oficinas de leitura e de escrita com o intuito de promover o Letramento Multimodal. Assim, foi partir do projeto de letramento desenvolvido na escola que alcançamos este objetivo.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com o gênero discursivo fotografia atrelado a produção textual do relato histórico e cultural despertou o interesse do aluno pelos conhecimentos que envolviam a formação do local onde vivem. Tornando as habilidades educacionais coerentes e aplicáveis, assim, o reconhecimento da formação cultural local, levou a constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo em sala de aula (Brasil,2018). Os resultados alcançados favoreceram o avanço das aprendizagens escolares, posto que a produção de fotografias sobre a história e a cultura da cidade de Umbuzeiro/PB comprovou que é essencial se trabalhar com textos multimodais em sala de aula e fora dela.

Nesta perspectiva, é evidente que o estudo de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos amplia as possibilidades de leitura e produção de significados em textos imagéticos e visuais, assim como contribui para a formação dos estudantes, capacitando-os para interagir de maneira eficaz em um mundo cada vez mais multimodal e conectado.

Durante a execução da proposta de intervenção muitos obstáculos surgiram, principalmente em relação a frequência de alguns estudantes, inquietude durante as visitações aos monumentos históricos e culturais, falta de disciplina, dificuldades na escrita dos relatos. Apesar disso, foi possível obter um produto educacional significativo, neste caso, relatos históricos e culturais produzidos pelos estudantes sobre a história e a cultura da cidade de Umbuzeiro-Paraíba.

Nesta perspectiva, o trabalho com o projeto de Letramento favoreceu o aperfeiçoamento da leitura multimodal, no que se refere as produções fotográficas realizadas pelos estudantes, sobretudo o uso de fotografias para a aprendizagem do texto visual. Dessa forma torna-se necessário que os professores enquanto mediadores dos saberes elaborem atividades baseadas na produção de significados verbo- visuais

ampliem a investigação sobre o impacto da fotonarrativa e do Letramento multimodal em diferentes contextos educativos e níveis de ensino. Além disso, é crucial que se explorem outras ferramentas e recursos tecnológicos que possam complementar e potencializar essas práticas pedagógicas. Enquanto professora percebi o quanto a realização das atividades voltadas para a produção, leitura e análise de fotografias são essenciais em sala de aula, desenvolve a criticidade, o hábito de leitura, favorece a aquisição de conhecimentos relacionados a práticas sociais de linguagem. Além de contribuir com o desenvolvimento dos multiletramentos; multimodal crítico, visual e cultural.

Por fim, destacamos a fotonarrativa como uma metodologia eficaz e necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes na contemporaneidade. Portanto, fica claro que o estudo não abarcou todos os aspectos possíveis da multimodalidade no gênero discursivo fotografia na perspectiva dos multiletramentos. Assim, embora o estudo inicial forneça uma base sólida para entender a importância da multimodalidade no gênero discursivo fotografia, há muitos outros aspectos que podem ser investigados para obter uma visão mais aprofundada desse campo de estudo.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. (Org.) **Perspectivas em Análise Visual da fotojornalismo ao blog**. João Pessoa, Editora Universitária, 2008.

____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In:* PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 173-202, 2009.

ALVES, M. R. L. **Letramento Crítico Multimodal e o texto publicitário: uma proposta de desconstrução do discurso machista nas propagandas de produtos de limpeza**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** notas sobre a fotografia. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, P. P. M. **Letramento Crítico Multimodal na aula de língua materna: a análise de anúncio em vídeo com youtuber sobre a venda de banda larga móvel**. 2018. 155 f. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FORTUNE, R. You’re not in Kansas anymore: interactions among semiotic modes in multimodal texts. In: **Computers and composition**, v. 22, n. 1, 2005, p 49 - 54.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, P. **Da escrita à imagem:** da fotografia à subjetividade. 62 f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistêmico Funcional, Matraga, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun., 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as sociais semiotic:** The social interpretation of a language and meaning. London: Edward Arnold,1978.

____.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional Grammar.** 3. Ed. London: Hodder Education, 2004.

____. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2014.

JANKS, H. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010.

____. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016.

JEWITT, C. Multimodality,‘‘reading’’,and‘‘writing’’for the 21st century. Discourse**:** studies in the cultural politics of education. **New York,** v. 26, n. 3, p. 315-331, set. 2005.

JOLY,Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14ª edição. Campinas, SP:Papirus,2010.

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

____. **Texto & Leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2016.

____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

KOSSOY, Boris**.** Fotografia e memória; reconstituição por meio da fotografia. *In:* SAMAIN, Etienne. (org.) **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1988, pp.41-47.

____. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial. Acesso em: 01 maio 2024. 2024.

____. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** 6ª ed., Cotia: Ateliê Editorial, 2020 (a) (1ed., 1999).

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. Third Edition. Oxon: Routledge, 2021.

____. **Reading Images:** the grammar of visual design. 2ª ed. London, Routledge. 2006.
LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale. Produção de artigo de opinião em sequência didática. *In:* SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). **Gêneros na prática**

pedagógica: diálogos entre escola e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-198.

LUCENA, I. L.; TORRES, F. F.; BRASIL, C. G. F. A progressão temática em Língua Portuguesa: uma análise de notícias sobre a operação Lava Jato no jornal Folha de São Paulo. **Entrepalavras**, 2018, v. 8, n. 6 esp, p. 169-188.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva e outros. **Gêneros textuais e ensino**. Rio: Lucerna, 2005.

____. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2005.

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

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTIN, J. R. A Universe of Meaning: How many practices? In: MARTIN, J. R. Genre Studies. **Collected Works of** v. 3. Shanghai Jiao Tong University Press, 2002.

____.; ROSE, D. **Genre Relations:** Mapping Culture. London: Equinox, 2008. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa, v. 2. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental,1997.

MUNIZ, S. E. C. Gêneros na teoria Sistêmico Funcional**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.34, n.01, p.305-330, São Paulo, 2017.

____.; OLIVEIRA, K. C. N. Reflexões para o ensino de gêneros em Língua Portuguesa: Contribuições de Escola de Sydney. *In:* ALMEIDA, F.A.; Sartin, D. P.; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. (org.) **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores**. Campinas – SP: Mercado das letras, 2017. – Série Estudos da Linguagem). p.249 – 298.

NOVELLINO, M. O. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira:** análise de suas funções e significados. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117,2006.

PEREIRA, A. S. **A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a seca:** uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

PETERMANN, J. Textos publicitários multimodais**:** revisando a gramática do design visual. In: **XXVIII Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação**, 2005, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

RIBEIRO, A. E.; **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

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

____.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROSE, D. G.; Knowledge and Pedagogy in the "Sydney School". ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (ed.). **Trends and Traditions in Genre Studies**. Alberta: Inkshed, 2015a.

____.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn:** Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox , 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens. Série:** Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros Catalisadores letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, L. B.; BARRETO, T. V. A.; **Umbuzeiro: estudos, histórias e memórias.** Olinda: Livro Rápido, 2021.

SILVA, M. M. P.; **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância:** um olhar para os recursos multimodais. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental:** investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, P. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.** Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

____. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.** Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

STOKES, S. Visual Literacy in teaching and learning**:** A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002.
VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics London/New York**: Routledge, 2005.

VAN LIER, T. Some factors of a theory of practice**. TESOL Journal**, Virginia, n.4, 1994. p.6-10.

VIEIRA, T. **Umbuzeiro:** Uma cidade monumentalizada por seus filhos ilustres. Curitiba: CRV, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
WILEMAN, Ralph. E. Visual communicating**. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.** 1993.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** Recife: Ed. Respel LTDA,2011.

9 APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Atividade 1

Observe as imagens a seguir:

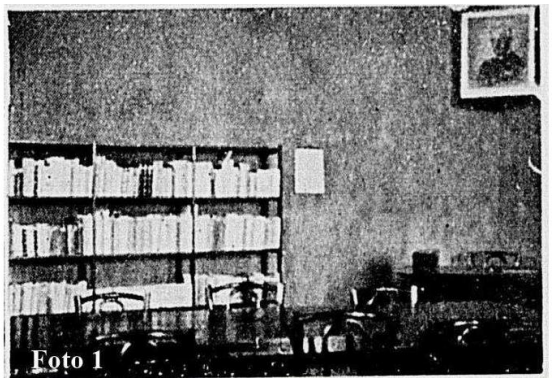


Foto 1 -Revista Vida Doméstica, nov.1994, p.130.

Foto 2: Biblioteca Municipal Presidente Epitácio Pessoa (Vieira, 2020, p.74)

1º) Como a composição da imagem fotografada transmite a sensação de tranquilidade e foco no ambiente da biblioteca?

_____
_____
_____

2º) Quais elementos visuais da fotografia possibilitam identificar o local como uma biblioteca?

_____
_____
_____

3º) Como a escolha do ângulo e da perspectiva na fotografia impacta a interpretação do ambiente da biblioteca?

_____
_____
_____

4º) Quais são os elementos de multimodalidade presentes na fotografia que colaboram para a experiência sensorial?

_____
_____
_____

5º) Qual impacto a presença de uma fotografia colorida abaixo de uma fotografia em preto e branco, ambas tiradas dentro de uma biblioteca, gera no leitor?

_____
_____
_____

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Atividade 2

Leia dos textos a seguir:

Texto 1

Fotografia
(Leoni/Leo Jaime)

Hoje o mar faz onda feito criança
No balanço calmo a gente descansa
Nessas horas dorme longe a lembrança
De ser feliz

Quando a tarde toma a gente nos braços
Sopra um vento que dissolve o cansaço
E é o avesso do esforço que eu faço
Pra ser feliz

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia
As cores, figuras, motivos
O sol passando sobre os amigos
Histórias, bebidas, sorrisos
E afeto em frente ao mar.

Quando as sombras vão ficando compridas
Enchendo a casa de silêncio e preguiça
Nessas horas é que Deus deixa pistas
Pra eu ser feliz

E quando o dia não passar de um retrato
Colorindo de saudade o meu quarto
Só aí vou ter certeza de fato
Que eu fui feliz

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia
As cores, figuras, motivos
O sol passando sobre os amigos
Histórias, bebidas, sorrisos

E afeto em frente ao mar.

Texto 2

Sugar Children (1996) VICK MUNIZ (FRASÃO, Dilva; 2019)

Texto 3

Sebastião Salgado, Sem título, ensaio A luta pela terra, 1983.(Salgado, Sebastião; 2020)

Texto 4

Da série: Diário criativo Hal Wildson
(ANDRADE, Ana Luíza;2019)

A partir da leitura dos textos responda:

O que é fotografia para você?

Você gosta de fotografar?

O que é necessário para tirar uma fotografia?

Uma fotografia pode trazer uma reflexão, uma mudança no olhar. Nos textos 3 e 4 , quais são os recursos de linguagem não- verbais utilizados?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Atividade 3

ATIVIDADE DE LEITURA

Estação Experimental João Pessoa

A Estação fazia parte de um conjunto de obras realizadas com o objetivo de "atenuar os rigores das secas". Foi equipada com "silos" capazes de armazenar aproximadamente "50 toneladas" de "milho e outros cereais a salvo das pragas que os atacam, ficando assim resolvido praticamente o problema da conservação dos mesmos", concomitantemente, ela foi destinada à criação, seleção de raças e melhoramento do gado bovino e, ainda, auxiliar os criadores da Paraíba.

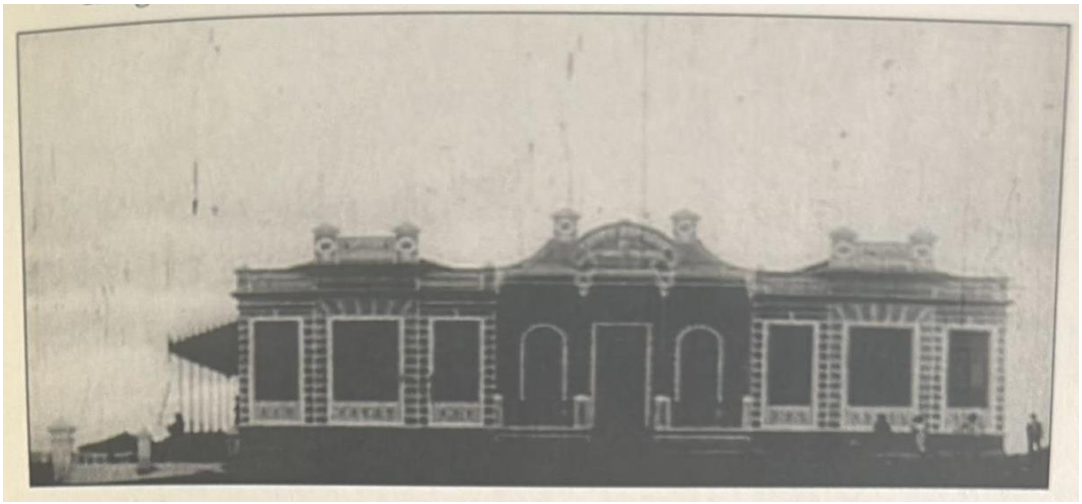
De acordo com a revista Era Nova (1923, p. 9): "Dentre os grandes melhoramentos com que o governo do dr. Epitácio Pessoa quiz dotar a Parahyba, destaca-se a Estação de Monta de Umbuzeiro". Um benefício concedido pelo Presidente da República ao seu torrão natal.

Em 1931, na ocasião da solenidade em memória do aniversário de morte de João Pessoa, a Estação teve seu nome alterado para "Estação de Monta João Pessoa, através do Decreto nº 20.187, de 07 de julho de 1931.Atualmemte devido as mudanças

administrativas, foi estadualizada e passou a ser denominada de Estação Experimental João Pessoa".

Fonte: (Vieira, 2020, p. 79)

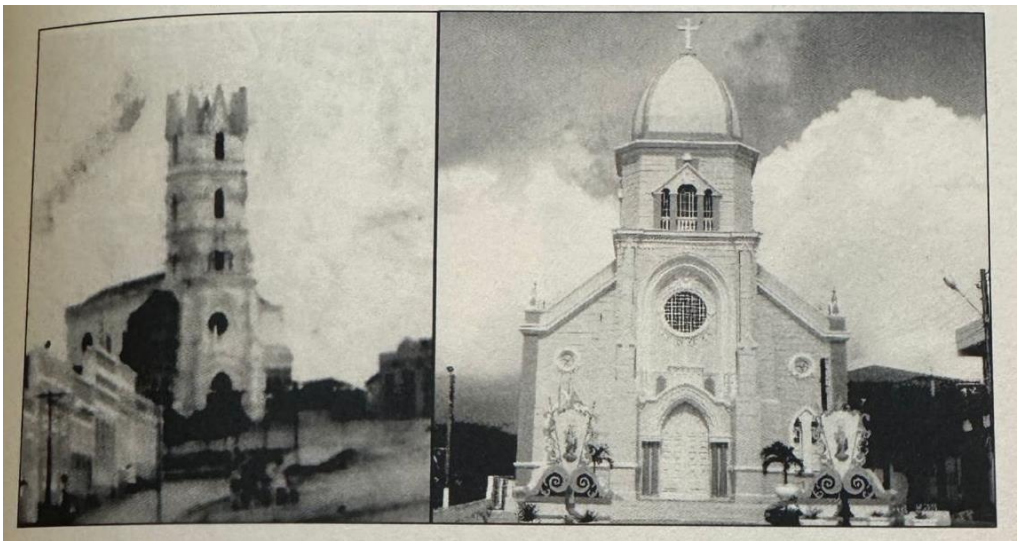
Grupo Escolar Coronel Antônio Pessoa



Além da configuração desse espaço como um "lugar de memória", em seu interior encontra-se outro símbolo que remete à lembrança do coronel Antônio Pessoa. Exposto na parede principal, de frente para quem entra no grupo, está fixada uma efígie de bronze esculpida em alto relevo, assinada por Hugo Bertazzon e datada de 30 de janeiro de 193152. Trata-se de um presente de Antônio Pessoa Filho, responsável por zelar pela memória de sua família e que, morando no Rio de Janeiro, encomendou a peça ao famoso escultor italiano.

Fonte: (Vieira, 2020, p.77-78)

Matriz de Nossa Senhora do Livramento



Naquele dia de inauguração, o nome do coronel foi insistentemente lembrado. Nesse sentido, o discurso religioso também relembrava e (re) criava seus mártires locais. Os quais, foram batizados em Umbuzeiro. Ou seja, os irmãos, Antônio e Epitácio Pessoal. Dentro da programação em homenagem à padroeira, a Virgem do Livramento, incluiu-se momentos exclusivos para lembrar a memória de seu idealizador.

Portanto, a Matriz de Umbuzeiro se fez também um espaço de memória em favor desta genealogia, algo que pode ser observado em vários ambientes, a partir dos objetos que guarnecem este espaço. Como principal financiadora, a família Pessoa fez muitas doações em dinheiro, também de objetos, a exemplo da porta principal e parte elétrica, doada por Jorge Pessoa, um crucifixo doado por Antônio Pessoa Filho e os três altares principais, todos esculpidos em mármore de Carrara. No altar-mor consta a seguinte inscrição: "OFFERECIDO PELO DR. EPITACIO DA SILVA PESSOA 1940". No altar de São José, ao lado direito da Matriz, encontramos: "OFERECIDO PELO DR. ANTONIO DA SILVA PESSOA FILHO 1940".

Fonte: (Vieira, 2020, p. 85-86)

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 4

PRODUÇÃO DE TEXTO:RELATO HISTÓRICO-CULTURAL

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 5

Mercado público

Escola Coronel Antônio Pessoa

Praça coronel Antônio Pessoa

Jurema branca

Fachada de casa

Igreja de Nossa Senhora do Livramento

Prefeitura Municipal de Umbuzeiro

Rio paraíba

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 6

Observe a imagem a seguir:

Praça João Pessoa, Cidade de Umbuzeiro-PB.

1. Como a estrutura narrativa fotográfica reflete as interações entre os sujeitos e objetos representados?

2. Qual é a ação representada na imagem e como ela contribui para a narrativa visual?

3. Quais são os principais temas ou aspectos detalhados da vida em Umbuzeiro retratado na fotografia? Como esses elementos contribuem para uma compreensão mais aprofundada da história e da cultura local?

4. Quais ações presentes nos elementos da imagem ajudam a transmitir a mensagem como narrativa visual?

5. A legenda presente na fotografia contribui para o seu entendimento? Justifique.

6. Qual elemento presente na imagem possui mais destaque? Qual o motivo desse destaque?

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 7

Imagem 1

Rio Paraíba-Umbuzeiro-PB

Imagem 2

Prefeitura Municipal de Umbuzeiro-PB

1.Cite um elemento importante presente nas duas fotografias. Justifique.

_____
_____
_____
_____
_____

2. A fotografia é uma forma de expressão que trabalha o lado pessoal do indivíduo. Além de funcionar como meio de expressão, ela também desperta sentimentos em quem a aprecia. As imagens revelam principalmente que tipos de sentimentos?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Descreva as cenas representadas nas imagens.

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 8

PRODUÇÃO DE TEXTO:RELATO HISTÓRICO-CULTURAL

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 9

PRODUÇÃO DE TEXTO:RELATO HISTÓRICO-CULTURAL

Praça João Pessoa

APÊNDICE J

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 10

(Biblioteca Municipal Epitácio Pessoa)

Conforme a fotografia acima, respondam:

1)Como foi a experiência de poder conhecer e estudar a história da biblioteca mais antiga da cidade de Umbuzeiro?

_____

_____

_____

_____

2)Qual o principal elemento nessa fotografia?

_____

_____

_____

3)Por que a foto é única e especial?

_____

_____

_____

4) A fotografia acima foi tirada durante as visitações aos pontos turísticos da cidade de Umbuzeiro. Quais sensações e emoções ela transmite?

_____

_____

_____

5) A partir das informações acima descritas e de sua experiência de visitação, faça um breve relato sobre o que você consegue perceber na imagem em relação ao que existe em seu interior, exterior e sua importância para a sociedade em geral.

_____

_____

_____

APÊNDICE K

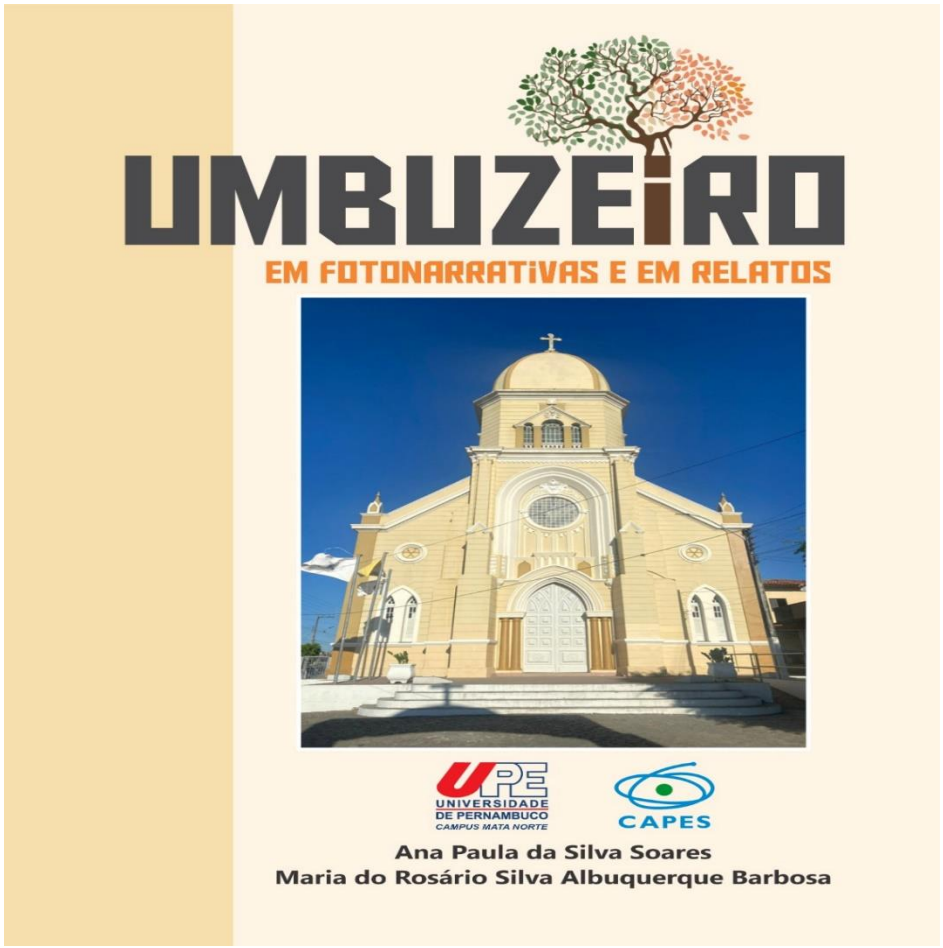
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE/CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ATIVIDADE 11

PRODUÇÃO DE TEXTO:RELATO HISTÓRICO-CULTURAL

_____

APÊNDICE L – E-book produzido por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II



Link para acesso ao E-book.

https://drive.google.com/file/d/1xZxBL95KtNkPan8VesZWix6H1yToBABz/view?usp=sharing

Esse e-book foi produzido por estudantes do 7º ano dos anos Finais da Escola Municipal Coronel Antônio Pessoa, localizada na Cidade e Umbuzeiro/PB, no ano de 2024, sob responsabilidade da professora- pesquisadora Ana Paula da Silva Soares.

APÊNDICE M – Da fotonarrativa à produção de relatos na sala de aula: Guia prático

Link para acesso ao Manual Pedagógico.
https://drive.google.com/file/d/1sMccpAd-dC4O4pZhOp_G50XQrAiBJKcd/view?usp=sharing

Manual pedagógico elaborado pela professora pesquisadora Ana Paula da Silva Soares. Resultado do estudo realizado.