



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

EMANUELLE FERNANDA DE PAULA BORGES

**LETRAMENTO MULTIMODAL E ARGUMENTAÇÃO: UM
ESTUDO DE CHARGE NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

NAZARÉ DA MATA-PE

2023

EMANUELLE FERNANDA DE PAULA BORGES

**LETRAMENTO MULTIMODAL E ARGUMENTAÇÃO: UM
ESTUDO DE CHARGE NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco na área de concentração Estudos da Linguagem e Práticas Sociais como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letra.

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

NAZARÉ DA MATA-PE

2023

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

B7321 Borges, Emanuelle Fernanda de Paula
 Letramento multimodal e argumentação: um estudo de charge
 no 9º ano do ensino fundamental. / Emanuelle Fernanda de Paula
 Borges – Nazaré da Mata, 2023.
 122 p. : il.

 Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário da Silva Albuquerque
 Barbosa

 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
 Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata,
 2023.

 1. Charge. 2. Texto multimodal. 3. Construção de significados. 4.
 Argumentação I. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque
 (orient.). II. Título.

 CDD 418.4071


Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

EMANUELLE FERNANDA DE PAULA BORGES


**LETRAMENTO MULTIMODAL E ARGUMENTAÇÃO: UM
ESTUDO DA CHARGE NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Pernambuco, Campus Mata Norte como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.


DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DO ROSARIO DA SILVA ALBUQUERQUE B**
Data: 18/12/2023 12:33:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
Orientadora (UPE)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR**
Data: 19/12/2023 07:24:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Maria Aguiar Sarinho Júnior
Avaliador(a) Externo(a) – UFPB /SEDUC

Documento assinado digitalmente
 **JOSE JACINTO DOS SANTOS FILHO**
Data: 18/12/2023 10:38:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Jacinto Dos Santos Filho
Avaliador(a) Interno(a) – (UPE)

NAZARÉ DA MATA-PE

2023

*“Ao Senhor meu Deus por me guiar
sempre pelas maiores tormentas”.*

AGRADECIMENTOS

Ao Meu Deus, Pai de infinita bondade, por sempre conduzir os meus passos.

Às minhas filhas, Lara e Elis, por serem a luz que ilumina todos os meus dias.

Ao meu marido, Maciel, pelo companheirismo e por entender minhas ausências.

Aos meus pais, Emanuel Fernando e Maria Helena, pela vida e pelos exemplos que me fizeram ser quem sou.

Ao meu irmão, Fernando Filho, por tudo e por tanto sempre.

Ao meu sobrinho, Emanuel Neto, por trazer leveza aos meus dias.

À minha cunhada, Roselia, pela atenção e pelo carinho.

À minha “amiga-irmã”, Priscilla Barbosa e sua família, pela paciência e pela amizade de tantos anos.

À minha sogra, Maria Teresa, pelo cuidado comigo e com as meninas.

À minha querida e inestimável orientadora, a Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, pela atenção, pelo carinho e, principalmente, pela paciência de sempre entender com tanta humildade as minhas inquietações.

A todos os colegas do Mestrado, por estarem presentes nesse momento tão especial e único que é fazer parte do PROFLETRAS; em especial, às minhas companheiras Elaine, Lucicleide e Almeni, por tornarem o processo mais tranquilo.

Aos professores e todos que fazem parte da família PROFLETRAS/ UPE – Campus Mata Norte, por reacenderem em mim o encanto pela pesquisa.

À CAPES e à PROEB pelo importante incentivo financeiro.

À banca examinadora, Professor Doutor José Maria Aguiar Sarinho Junior e Professor Doutor José Jacinto dos Santos Filho, pelas valiosas e significativas contribuições.

Aos companheiros de trabalho pela paciência, ajuda e compreensão durante esse período tão intenso.

Aos estudantes que, direta ou indiretamente, participaram desse processo de busca por uma proposta didática que contribua para uma educação de qualidade;

A todos que ajudaram das mais variadas maneiras para que essa pesquisa pudesse ser concretizada.

*“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que a fez tão importante”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

RESUMO

Este estudo articula-se à linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”, do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional, com a intenção de contribuir para a leitura de Charge na escola, considerando os estudos de letramento multimodal, além de possibilitar uma discussão a respeito da organização dos modos de linguagem do gênero detexto verbo-imagético e a construção da argumentação. Desse modo, esta pesquisa, de caráter linguístico e pedagógico, investiga a manifestação de significados explícitos em Charges e sua relação com a construção da argumentação, no intuito de promover uma proposição didática para ser vivenciada no 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como aporte teórico a Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e as concepções de estratégias argumentativas discutidas por Breton (2003). Assim sendo, este estudo sugere um projeto didático-metodológico, a partir de estudos do letramento australiano (ROSE E MARTIN, 2012), para ampliar a leitura crítica de Charges no 9º ano do Ensino Fundamental, considerando o diálogo entre a construção dos significados representacional, interativo e composicional e a produção de argumentos de autoridade e de vínculo. Os resultados obtidos mostram como o gênero de texto Charge, por apresentar uma temática social situada em um determinado contexto, é capaz de estimular a formação leitora crítica do estudante à luz de uma pedagogia multimodal e aponta que a Multimodalidade contribui para a construção de efeitos de sentido durante o decorrer do ato de leitura e de escrita, tendo como base o diálogo entre os elementos composicionais de um texto – verbal e não verbal. Além disso, a proposta didática sugerida caracteriza mais um caminho para se chegar ao conhecimento de diferentes linguagens em uso na sociedade e é possível garantir o aprendizado do letramento multimodal e argumentativo no 9º ano do EF.

Palavras-chave: Charge; Texto multimodal; Construção de significados; Argumentação

ABSTRACT

This study is linked to the line of research “Language Studies and Social Practices”, of the Professional Master's Degree in Letters on a national network, with the intention of contributing to the reading of Charge at school, considering multimodal literacy studies, in addition to enabling a discussion about the organization of language modes of the verb-image text genre and the construction of argumentation. Thus, this research, of a linguistic and pedagogical nature, investigates the manifestation of explicit meanings in Charges and its relation with the construction of the argumentation, with the intention of promoting a didactic proposition to be experienced in the 9th year of Elementary School, having as theoretical support the Grammar of Visual Design proposed by Kress and van Leeuwen (2006) and the conceptions of argumentative strategies discussed by Breton (2003). Consequently, this study suggests a didactic-methodological project, based on the study of Australian literacy (ROSE E MARTIN, 2012), to expand the critical reading of Charges in the 9th grade of Elementary School, considering the dialogue between the construction of representational meanings, interactive and compositional and the production of arguments of authority and bond. The results obtained show how the Charge text genre, by presenting a social theme situated in a given context, is able to stimulate the student's critical reading formation in the light of a multimodal pedagogy and points out that Multimodality contributes to the construction of effects of meaning during the course of reading and writing, based on the dialogue between the compositional elements of a text – verbal and non-verbal. In addition, the suggested didactic proposal characterizes one more way to arrive at the knowledge of different languages in use in society and it is possible to guarantee the learning of multimodal and argumentative literacy in the 9th year of Elementary School.

Keywords: Charge; Multimodal text; Construction of meanings; argumentation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As metafunções e seus desdobramentos	35
Quadro 2: Família de Gêneros de Textos	57
Quadro 3: Gênero da Família do Argumentar “Exposição”	59
Quadro 4: Gênero da Família do Argumentar “Discussão”	59
Quadro 5: Etapas e Fases.....	60
Quadro 6: Crítica social das Charges que formam o <i>corpus</i>	66
Quadro 7: Charges que formam o <i>corpus</i>	67
Quadro 8: Critérios de análise	68
Quadro 9: Distribuição das Etapas e Fases do Manual Escolar	69
Quadro 10: Distribuição das Etapas e dos Objetivos Didáticos	71
Quadro 11: Elementos da Narrativa Visual: Ator (CH-01)	77
Quadro 12: Proposta Didática do CHAMUSPA	94
Quadro 13: Expectativas de Respostas (Atividade Reflexiva)	97
Quadro 14: Proposta de Produção Escrita	105
Quadro 15: Proposta de Reescrita	106
Quadro 16: Proposta de Divulgação do Projeto	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Função do Gênero de Texto Charge (GTC)	23
Figura 2: Representação da estratificação dos planos comunicativos	29
Figura 3: Relação da LSF com a GDV.....	38
Figura 4: Categorias da Metafunção Representacional (GDV)	39
Figura 5: Categorias da Metafunção Interativa (GDV)	41
Figura 6: Categorias da Representação Composicional (GDV)	43
Figura 7: Estratégia argumentativa: Enquadramento do Real (Breton, 2003)	49
Figura 8: Estratégia argumentativa: Vínculo (Breton, 2003)	51
Figura 9: Três níveis de estratégias do Programa Ler para Aprender	62
Figura 10: Etapa I-Projeto didático-metodológico - CHAMUSPA	70
Figura 11: Manual Escolar	72
Figura 12: Interpretação Representacional (CH-01)	75
Figura 13: Metas e Vetores (CH-01)	79
Figura 14: Interpretação Representacional (CH-02)	80
Figura 15: Interpretação Interacional (CH-03 e CH-04)	82
Figura 16: Interpretação Composicional (CH-03 e CH-06)	85
Figura 17: Diferentes Maneira de Convencer	87
Figura 18: Pistas argumentativas deixadas na CH-01.....	91
Figura 19: Resumo das estratégias argumentativas	92
Figura 20: DIAGNOSE – Roda de Conversa	95
Figura 21: DIAGNOSE – Atividade Reflexiva	96
Figura 22: Preparação para a Leitura (CH 01e CH 02)	98
Figura 23: Debate Orientado 1- Participante e Espaço	99
Figura 24: Debate Orientado 2 - Olhar, Distância e Atitude	100
Figura 25: Debate Orientado 3-Valor da Informação, Enquadramento e Saliência	101
Figura 26: Questões Norteadoras para Debate - Argumentação	103
Figura 27: Charges estudadas no Projeto	104

SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
CHAMUSPA	Charge Multiplicando Saberes e Promovendo Argumentação
CH	Charge
C/H	Carga Horária
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDV	Gramática do Design Visual
GTC	Gênero de Texto Charge
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PM	Pedagogia Multimodal
PG	Pedagogia de Gênero
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A CHARGE COMO GÊNERO DE TEXTO	22
1.1 Caracterização	22
1.2 Funções: opinião, humor e crítica	24
1.3 Argumentação	26
2. LINGUAGEM PARA A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	28
2.1 Realização da linguagem	28
2.2 Sistema de significados	29
2.3 Contexto social.....	32
2.4 Metafunções	34
3. A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E LETRAMENTO MULTIMODAL	37
3.1 Sobre a Gramática do Design Visual (GDV)	37
3.1.1 Representação conceitual e narrativa	38
3.1.2 Representação interativa	40
3.1.3 Representação composicional	42
3.2 Sobre o Letramento Multimodal	44
3.2.1 Letramento	45
3.2.2 Letramento Multimodal	47
4. ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS E ENSINO	48
4.1 Sobre estratégias argumentativas	48
4.1.1 Enquadramento do Real	48
4.1.2 Vínculo	50
4.2 Sobre o ensino e a argumentação	53
5. GÊNEROS DE TEXTOS SOB A ÓTICA DO LSF	56
5.1 Gêneros de textos: famílias, etapas e fases	56
5.2 Gênero de textos da família dos argumentos.....	58
5.3 Pedagogia de Gêneros	61
5.3.1 Ciclo de Ensino e Aprendizagem	62

6. DO PERCURSO METODOLÓGICO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.	65
6.1 Contexto	65
6.2 Abordagem	66
6.3 <i>Corpus</i>	66
6.4 Procedimentos de análise	69
6.5 Proposição Pedagógica	70
6.6 Produto didático.....	71
7. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..	73
7.1 Possibilidades de leitura de Charges: da interpretação à argumentação	73
7.1.1 Sobre possibilidades de interpretação	74
7.1.1.1 Interpretação sob o olhar representacional	75
7.1.1.2 Interpretação sob o olhar interacional	81
7.1.1.3 Interpretação sob o olhar composicional.....	85
7.1.2 Sobre possibilidades de argumentação	87
7.1.2.1 Construção de argumentos	89
7.1.2.2 Argumentos por Enquadramento do Real	91
7.1.2.3 Argumentos por Vínculo	92
7.2 Projeto Didático CHAMUSPA	93
7.2.1 Temática do Projeto	93
7.2.2 Etapas e fases do Projeto	94
7.3 Contribuição do CHAMUSPA para o ensino da leitura	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação articula-se à linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais¹, do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS) – Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte – cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos. Nesse contexto, esta pesquisa traz uma contribuição para os estudos do letramento multimodal, possibilitando reflexões a respeito da organização dos modos de linguagem do gênero de texto chárstico, além de observar como a linguagem sincrética pode acionar diversos significados e promover a argumentação.

Com base em estudos desenvolvidos, na área de linguagem, no que tange à leitura e à composição verbo-imagética de um texto de caráter social e, também, sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, esta pesquisa busca investigar a manifestação dos significados construídos em Charges e sua relação com a construção da argumentação, no intuito de promover um projeto didático com foco na leitura de textos e, conseqüentemente, no letramento multimodal, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha do gênero de texto chárstico para este estudo se dá devido à proposta didática e curricular para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco², especialmente a indicada para o 9º ano do Ensino Fundamental. Tal demanda pedagógica tem instigado pesquisadores/professores das mais diversas vertentes teóricas vinculadas ao estudo da linguagem, do texto e do discurso a investigarem: (a) como o gênero de texto Charge promove a argumentação e garante a formação leitora dos estudantes?; (b) de que forma uma Charge deve ser estudada no ensino de Língua Portuguesa?; (c) como formar um leitor na escola considerando o gênero de texto chárstico devido ao seu caráter multimodal?.

Diante dessas indagações, este estudo se justifica, prioritariamente, por duas razões. Na primeira, apontamos alguns problemas que o professor do EF encontra em sala de aula, tais como: aprendiz com deficiência de argumentação e baixo rendimento na leitura verbo-

¹ Art. 3º O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários (Regimento do PROFLETRAS – 2021 - RESOLUÇÃO Nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021.

² O currículo de Pernambuco em vigência nas escolas foi publicado em 2019. PERNAMBUCO, Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental. 2019

imagética. Percebemos esse fato durante observação das dificuldades de argumentação, nas aulas de leitura, originada da pouca competência dos estudantes em congregar modos semióticos distintos, ou seja, compreensão de textos formados por duas linguagens: verbal e imagética. Esse diálogo entre o texto verbal e o não verbal ainda é insuficiente e isso tem prejudicado a formação leitora e escritora dos alunos do 9º ano do EF, quando se pretende discutir a temática social de Charge.

No que tange ao problema a ser estudado, notamos, ainda, durante minha experiência no 9º ano do EF, que muitos estudantes apresentam certa resistência quando confrontados com a tarefa de ler, analisar e refletir sobre temáticas abordadas em diferentes gêneros textuais. Em particular, esse entrave se torna mais evidente quando se trata de textos verbo-imagéticos. Logo, as dificuldades e as resistências encontradas pelos alunos são mais acentuadas na leitura de textos multimodais ou sincréticos que possuem uma estrutura complexa e combinam diferentes linguagens como Charges, poemas concretos e cartuns. Esses dados foram apresentados em relatórios do SAEPE – Sistema de avaliação do Estado de Pernambuco para o 9º ano do EF.

Além disso, observamos, ainda, o baixo rendimento de estudantes do 9º ano do EF, devido à dificuldade em compreender textos multimodais. Tudo isso foi percebido em alguns anos de sala de aula, ministrando o componente curricular Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e trabalhando com os estudantes os mais diversos gêneros textuais. Esse fato é evidenciado, também, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no que tange à argumentação escrita após a leitura de textos verbo-imagéticos, os quais são utilizados como textos motivadores. Além do ENEM, mencionamos, também, os resultados em outras avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE), assim como em avaliações internas aplicadas, bimestralmente, que apontam para a grande dificuldade que os estudantes da escola possuem ao interpretar textos argumentativos apresentados tanto sob a forma verbal como a verbo-imagética.

A segunda razão diz respeito à insuficiência de projetos didáticos com gêneros de textos verbo-imagéticos em aulas de leitura e de escrita no 9º ano do EF, que garantam envolvimento do estudante com o contexto social. Parece-nos que a exploração da leitura multimodal (especialmente, a imagética e a verbal escrita) ainda é pouco notada pelos professores no processo de compreensão e interpretação. Desse modo, percebemos que o texto verbal escrito é o mais utilizado, nas propostas didáticas, devido a seu caráter

informativo e linear e de imponência, em relação à imagem. Esse fato foi possível comprovar, também, durante minha experiência como professora de leitura do 9º ano e durante diálogos com a proposta pedagógica da escola estadual em que leciono.

Assim, situamos a nossa proposta didática no 9º do Ensino Fundamental. A escolha desse ano de escolaridade ocorreu por ser o último ano do Ensino Fundamental que antecede os estudantes no ingresso ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, e, também, por ser um dos anos contemplados nas avaliações interna e externa que necessitam de estímulo à produção escrita, a partir da interpretação de diversos gêneros de textos, entre eles a Charge, visto que esse gênero carrega íntima relação com o contexto social e com a argumentação.

Ademais, notamos que o aluno do 9º ano do EF parece não se sentir motivado a produzir textos argumentativos – tanto orais quanto escritos. E, quando produz, na maioria das vezes, não consegue organizar as ideias e argumentar, mesmo a argumentação estando presente em todos os gêneros textuais/discursivos que produzimos, desde uma conversa diária a um texto escrito mais elaborado.

Outro fato que nos chama a atenção é a concepção de uso da língua como interação social e sua relação com a argumentação, pois, na maioria das vezes, a língua/linguagem não é utilizada como meio de comunicação e para a realização de ações de posicionamento de opinião. Acreditamos que essa dificuldade surge da ausência de estímulos familiares e escolares para interações argumentativas de reflexão diante de contextos sociais variados. Como já mencionado anteriormente, todo texto tem um teor argumentativo e esse parece ser um dos grandes equívocos de estudos no que tange à argumentação na escola: acreditar que o processo argumentativo é um conteúdo ou que existam gêneros argumentativos e outros não.

Mediante toda essa problemática, nossa intenção é promover uma proposta didática com o gênero textual chárstico que possa ser utilizada em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, por destacar temas de interesse social e polêmicos, fortalecendo, assim, a argumentação. Desse modo, selecionamos uma temática do cotidiano dos estudantes “o ensino remoto em tempos de pandemia e pós-pandemia” para a escolha das Charges que são analisadas e exploradas na proposição pedagógica apresentada, possibilitando um trabalho interdisciplinar pautado na criticidade, como postula a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Portanto, a hipótese inicial é a de que, através de um estudo mais aprofundado e efetivo do gênero Charge em uma abordagem sistêmico-funcional na sala de aula, dialogando com a Pedagogia de Gêneros, especificamente com o Ciclo de Ensino e Aprendizagem, o estudante possa conseguir produzir posicionamento crítico enquanto cidadão e, dessa maneira, ele poderá conseguir argumentar e contra argumentar com apoio da leitura de Charges nos mais diversos contextos. A partir do momento que o estudante se sentir motivado a discutir/debater sobre uma temática, ele vai buscar mais informações e, conseqüentemente, irá produzir textos orais e/ou escritos.

Considerando a justificativa e a problemática, esta pesquisa agrega duas vertentes de estudo: (1) reflexão da linguagem e sua relação com a construção de gêneros de textos verbo-imagéticos e da argumentação; e (2) proposição de um aparato pedagógico para apoiar professores e alunos do 9º ano do EF e, ao mesmo tempo, ativar a leitura verbo-imagética, promovendo caminhos discursivos à argumentação. Para tanto, fundamentamos esta pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem, considerando a Charge como composição visual, no diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e as estratégias da Argumentação (BRETON, 2003). E, no âmbito pedagógico, garantimos estudos relativos aos gêneros de textos inspirados no letramento australiano, também, de base Sistêmico-Funcional, com apoio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem - CEA (ROSE; MARTIN, 2012).

Desse modo, esta pesquisa objetiva investigar a manifestação dos significados construídos em Charges e sua relação com a elaboração da argumentação, no intuito de promover um projeto de leitura e de escrita com foco no letramento multimodal para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, buscamos analisar a manifestação de significados representacional, interacional e composicional apresentados nas Charges estudadas; analisar as estratégias argumentativas que se apresentam nas Charges enquanto gênero de texto verbo-imagético e sua relação com o posicionamento social; e propor um Projeto Didático, a partir da leitura de Charges, para ampliar a argumentação e o posicionamento social de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

O presente estudo abrange como aporte teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) em diálogo com a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), destacando a Pedagogia de Gênero, mais especificamente, o Ciclo de

Ensino e Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012). Desse modo, nosso estudo alia, preferencialmente, duas abordagens circunscritas na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a perspectiva de gênero da escola de Sydney e a Gramática do Design Visual (GDV).

Para tanto, estruturamos esta Dissertação em três partes centrais. A primeira é composta por cinco capítulos teóricos que alicerçam nossa pesquisa; a segunda, pelo capítulo de metodologia, subsidiando a pesquisa; e a terceira, pela proposição didática, sugerida para o 9º ano do EF. Além disso, este trabalho é composto pela Introdução, pelas Considerações Finais e as Referências.

A primeira parte destina-se ao aporte teórico que sustenta este estudo. No primeiro capítulo, discutimos a respeito do Gênero de Texto Charge (GTC) e sua relação com a construção de significados verbo-imagéticos, apontando conceitos que caracterizam a Charge (BRAIT (1996), FONSECA (1999), KOCH; ELIAS (2011), SILVA (2017) e BRESSANIN (2006)), além de destacar os estudos de Kress e van Leeuwen (1996), dialogando com estudos de Romualdo (2000), Fabri (2011), Charaudeau (2014). Em seguida, no segundo capítulo, situamos estudos sobre a realização da linguagem, a construção de significados, o contexto social e as metafunções sob a visão da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), considerando os postulados teóricos Halliday (2009); Halliday (1994); e Halliday e Matthiessen (2004).

Dialogando com a LSF, apontamos, no terceiro capítulo, as categorias da Gramática do Design Visual (GVD) de Kress e van Leeuwen³ (2006) que integra à linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana, que ultrapassa a função prescritiva da gramática normativa, apontando a construção de significados representacional, interativo e composicional de um texto verbo-imagético. Já, no quarto capítulo, refletimos sobre a argumentação na perspectiva de Breton (2003) em relação à concepção de que o argumentar é uma atividade essencial em todo e qualquer discurso, independentemente de seus variados usos e funções sociais. Dessa forma, situamos estratégias argumentativas estabelecidas por Breton (2003) em diálogo com as estratégias

³ Gunther Kress e Theo van Leeuwen desenvolveram uma metodologia para a análise de imagens intitulada Gramática do Design Visual (doravante GDV), que teve sua primeira edição publicada em 1996.

semânticas apontadas por Kress e van Leeuwen (2006) que serão discutidas na proposição didática.

Ainda dialogando com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), no quinto capítulo, apresentamos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia de Gênero (PG), apontando reflexões dos estudos de Rose e Martin (2012) da Escola de Sidney e as ideias de Muniz da Silva (2015) e Serra (2017). Desse modo, trazemos para a discussão o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) “Ler para Aprender” experienciado em Sidney (ROSE; MARTIN, 2012) e estudos da Pedagogia de Gênero ampliados por Muniz da Silva (2015).

No sexto capítulo, destinado ao percurso metodológico, no qual apresentamos as questões de pesquisa, tais como: a tipologia, o tipo de abordagem, o *corpus*, os procedimentos de análise e o método empregado para a efetivação do estudo, relacionados aos objetivos específicos; e, por fim, a proposta didático-metodológica. Dessa maneira, a abordagem da pesquisa adotada caracteriza-se como qualitativa e de caráter didático propositivo. Para tanto, seguimos a Resolução nacional⁴ que define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso.

Chegando ao final, no sétimo capítulo, socializamos uma proposta de intervenção para o estudo da Charge no nono (9º) ano do Ensino Fundamental. Nossa intenção é propor um projeto didático com foco em leitura de texto verbo-imagético que possa possibilitar uma formação leitora na escola. Desse modo, organizamos este capítulo em duas etapas: reflexão sobre possibilidades de interpretação de Charge que será contemplada na proposta didática e socialização do Projeto CHAMUSPA organizado em oficinas, o qual se inspira no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), que tem sua origem nas pesquisas realizadas pela Linguística Sistêmico-Funcional sobre o ensino de gêneros na escola, a partir das considerações de Rose e Martin (2012).

Nas Considerações Finais, pontuamos os resultados alcançados após estudos teóricos, análises de Charges que formam o *Corpus* e a proposição didática; além de explicitar as contribuições para formação leitora no 9º ano do Ensino Fundamental, considerando um texto multimodal. Destacamos, ainda, a importância da inserção do gênero Charge na proposta pedagógica da escola para os alunos passarem a se posicionar mais criticamente.

⁴ RESOLUÇÃO Nº 002/2022 – CONSELHO GESTOR, de 01 de fevereiro de 2022.

Entretanto, acreditamos que trabalhos com os gêneros multimodais ainda são pouco explorados, necessitando de mais intervenções nesse sentido e projetos didáticos com diferentes gêneros de textos verbo-imagéticos. A Pedagogia Multimodal, ainda, é pouco evidenciada nas escolas de Ensino Fundamental.

Por fim, esperamos que novas pesquisas possam expandir o letramento multimodal nas escolas e forneçam mais caminhos/possibilidades para ampliar a criticidade dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

A CHARGE COMO GÊNERO DE TEXTO

Neste capítulo, discutimos a respeito do Gênero de Texto Charge (GTG) e sua relação com a construção de significados verbo-imagéticos, considerando a multiplicidade de características semióticas em sua constituição. Desse modo, apontamos conceitos que caracterizam a Charge, considerando as ideias de Brait (1996), Fonseca (1999), Koch e Elias (2011), Silva (2017) e Bressanin (2006).

Além disso, congregamos, noções imbricadas, no processo de construção de significados em Charges, a partir dos estudos de Kress e van Leeuwen (1996), dialogando com as pesquisas de Romualdo (2000), Fabri (2011), Charaudeau (2014). Nesse contexto, compreendemos que a argumentação, em Charge, se articula à ordem social, interacional, situacional, cultural e cognitiva, de maneira que todos esses aspectos estejam envolvidos e inter-relacionados.

1.1 Caracterização

Conforme postula Silva (2017), a origem do termo Charge⁵ é francesa e significa charger, carregar, exagerar e, até mesmo, atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Atualmente, esse conceito encontra-se presente em discussões teóricas no âmbito da Linguística Aplicada que aponta a Charge como um gênero de texto de caráter temporal e se caracteriza como um fato do cotidiano presente em contexto midiático; e faz referência, na maioria das vezes, a fatos ocorridos em uma época definida, em um determinado contexto cultural, econômico, político e social.

Logo, seu ambiente de destaque é o domínio jornalístico – jornais, revistas e Internet. Esse espaço possibilita, nos leitores, uma construção de argumentação mais crítica com o apoio de diferentes linguagens, de uma história e de uma ideologia (SILVA, 2017) no momento da interação social. A Charge se expressa, na concepção de Brait (1996, p. 34), “pela ironia, cuja prática humorística se esteia na crítica política. No humor caricatural habita o riso e a violência...”. Dessa maneira, percebemos que a Charge é um gênero textual com o propósito comunicativo que satiriza um fato da atualidade, adicionando tom humorístico e crítica social ou política.

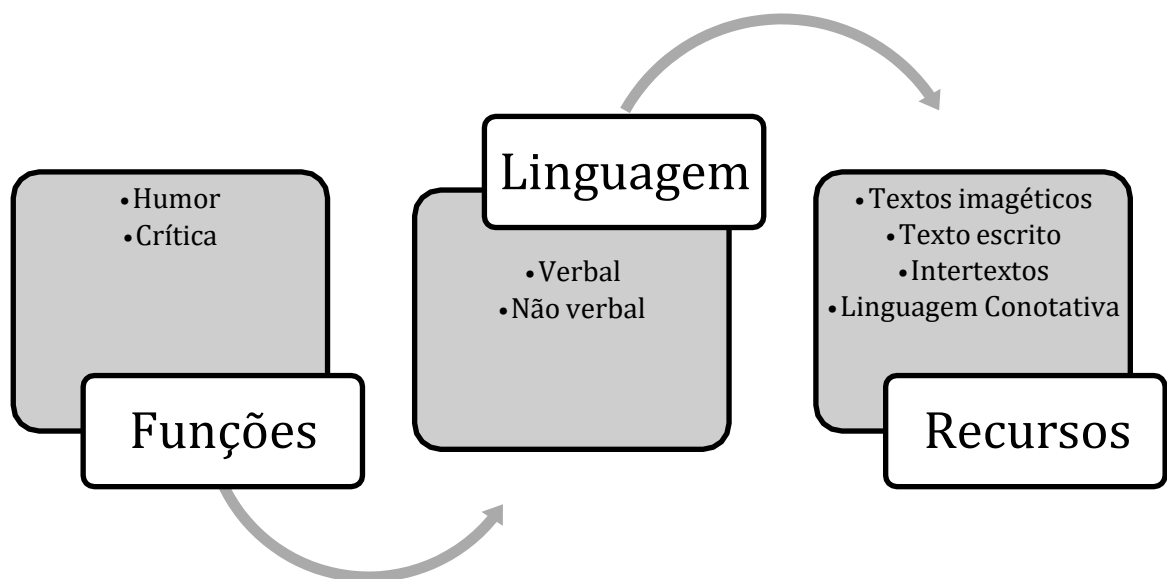
⁵ Nesta Dissertação, usaremos o termo Charge com letra maiúscula inicial para enfatizar o gênero de texto estudado.

Desse modo, a Charge se caracteriza como um texto multimodal por se apresentar com diferentes semioses e, por sua vez, concretiza ideias da multimodalidade, definida por Kress e van Leeuwen (1996) como a combinação de dois ou mais códigos de linguagem na sua composição textual, pois cada elemento que constitui a imagem de uma Charge possui um significado em si: e que, juntos, produzem o significado que o chargista pretende transmitir.

Nessa perspectiva, a produção chárstica, frequentemente, recorre a referências, a diferentes linguagens e textos verbais e não verbais. O que a diferencia é a habilidade com que expõe, de maneira sagaz, a capacidade de reunir, em um jogo de polifonia e ambiguidade, a perspectiva que está sendo tematizada e seu reverso. A polifonia, como lembra Bressanin (2006), é uma característica distintiva desse gênero, que se deve ao papel do autor como o condutor do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. No entanto, esse “maestro” é responsável por uma ação especial: organizar vozes que ele cria e recria, permitindo que elas se manifestem com autonomia, revelando no ser humano um outro ser infinito e inconcluso.

O gênero de texto Charge apresenta, como demonstra a Figura 1, funções, linguagem, recursos linguísticos, além de diferentes estratégias para a organização do humor.

Figura 1 – Função do Gênero de Texto Charge (GTC)



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Por meio do diálogo entre as funções (humor e crítica), a linguagem (verbal e não verbal) e os recursos linguísticos (texto escrito e imagético, intertexto, linguagem conotativa), são criadas as estratégias para a construção do humor e é através da sátira e da ironia que também surge a argumentação. Fazendo uso da Sátira, a Charge dialoga com acontecimentos noticiados através de referências que deslocam os fatos de seus cenários habituais, promovendo uma inversão de valores. O que originalmente era sério ou grave é ridicularizado; e por meio da Ironia instaura-se uma crítica implícita que desautoriza alguém (uma autoridade política) ou algo (uma lei, decreto ou comportamento). Para a promoção da Ironia, o chargista pode “jogar” com a ambiguidade, acrescentando novas possibilidades de leitura, o que suscita uma série de possibilidades reflexivas.

Para muitos estudiosos, a Charge “é uma forma de representação pictórica de caráter burlesco e caricatural em que se satiriza um fato específico, [...], em geral de caráter político e do conhecimento público”, como afirma Fonseca (1999, p. 26). Nesse sentido, esse gênero de texto é capaz de levar o leitor a argumentar de forma crítica devido a seu caráter cômico e por possuir textos imagéticos que chamam a atenção de quem a lê.

Bressanin (2006) destaca que a Charge jornalística atrai o leitor devido à inserção de textos imagéticos e de rápida leitura. Logo, a forma como o gênero de texto Chárgico é organizado transmite múltiplas informações. Além disso, esse gênero, por ser polifônico e envolvente, diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor; e provocando o riso de zombaria, mais precisamente um riso carnavalesco sobre a nossa triste atualidade sócio-político-econômica.

Dessa maneira, a Charge, como gênero de texto social e jornalístico, é composto por “um plano composicional, um conteúdo temático e um estilo”, como consideram Koch e Elias (2011, p. 59). Dialogando com os autores, entendemos que o plano composicional da Charge é representado por balões com a fala dos personagens, ou somente pela presença de textos imagéticos, geralmente caricaturas; o conteúdo temático diz respeito aos assuntos tratados na Charge, ou seja, o tema que, na maioria das vezes, retrata assuntos atuais de cunho político, visando provocar o riso no leitor. E o estilo liga-se ao tema e ao conteúdo.

1.2 Funções: opinião, humor e crítica

A Charge, conforme os estudos de Magalhães (2006), é uma forma de registro crítico e opinativo da história imediata de um grupo social e o seu entendimento depende

do conhecimento de mundo do leitor, de sua memória social, de suas leituras compartilhadas. Essa concepção nos leva a perceber que a Charge apresenta o humor como característica importante no âmbito dos estudos da linguagem.

Assim, percebemos que, na Charge, há o humor como característica principal e uma mistura do humor com o horror como destaca Fabri (2011). Nesse sentido, a autora destaca que, além de informar acerca de fatos trágicos ou não, a Charge opina sobre eles, usando o texto imagético, especialmente, caricaturas, que é a representação irônica e/ou cômica de pessoas ou fatos, trazendo para a argumentação do leitor um forte engajamento político, social, econômico e cultural.

Assim, alguns pesquisadores defendem que “o humor é uma atividade com presença em todas as áreas da vida humana e com funções que ultrapassam o simples fazer rir”, como lembra Travaglia (1990, p. 55). Tal perspectiva leva-nos a compreender que humor, nesse tipo de gênero de texto, pode ser visto como uma arma de denúncia, de revelação, de diferentes possibilidades de visão de mundo e de realidades culturais que nos rodeiam, desmontando, assim, falsos equilíbrios.

Como mencionamos anteriormente, a Charge é um tipo de gênero de texto que desperta o interesse do leitor, pois é facilmente compreensível e transmite várias informações simultaneamente. Nesse tipo de gênero de texto, uma realidade específica é focalizada e sintetizada, sendo que, apenas aqueles que detêm conhecimento dessa realidade são capazes de compreendê-la efetivamente. Assim, o chargista emprega o humor por meio do desenho e da escrita verbal para desvendar o que está subjacente aos fatos e personagens que aborda. Ao afirmar e negar, simultaneamente, ele provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo atual, incentivando a interação com intertextualidades. Portanto, a compreensão da Charge está condicionada ao conhecimento que se tem de outros textos e de contextos sociais ligados a ela de alguma maneira.

Os exercícios de leitor e de escritor interagem entre si, e o texto resultante do diálogo entre ambos é um espaço dinâmico, um objeto em constante movimento que está sempre aberto a diferentes configurações, caracterizando-se como um espaço de convergência de múltiplas vozes.

Além disso, a Charge é capaz de despertar emoções e provocar reflexões críticas em seu público-alvo. Através da ironia, sátira e humor, o chargista consegue expor problemas

sociais, políticos e culturais de maneira criativa e impactante, muitas vezes levando à conscientização e ao debate público. A Charge, portanto, não se limita apenas a um entretenimento ou a uma forma de arte, mas sim, cumpre uma importante função social, ao exercer sua capacidade de criticar e questionar os valores e comportamentos da sociedade em que se insere.

1.3 Argumentação

O poder argumentativo em Charge surge do uso das múltiplas linguagens que esse gênero utiliza e da quantidade de informações que condensa em sua crítica social que, na maioria das vezes, se associa ao humor e à persuasão. Nesse sentido, Romualdo (2000) lembra que a Charge apresenta justaposição dos códigos verbais e visuais que se auxiliam, se complementam ou se contrapõem na busca da produção do sentido pretendido. Esse uso de diferentes linguagens possibilita pistas argumentativas promovendo significados interacionais, já que “os caracteres gráficos extrapolam o campo linguístico e entram também no pictórico” (ROMUALDO, 2000, p. 28) e no social.

A Charge, como gênero opinativo, tem o poder, muitas vezes, de ser mais objetiva e contundente na apresentação de argumentos do que outros gêneros com os quais dialoga. Ela demonstra o ponto de vista do autor sobre determinado fato ou notícia, geralmente, com teor crítico, tentando defender uma ideia e é essa força persuasiva que instiga nossa investigação. Tal fato corrobora as ideias de Charaudeau (2014, p. 204), quando esclarece que o aspecto argumentativo de um discurso se encontra frequentemente no que está implícito e esse processo argumentativo que se materializa em textos/gêneros é o resultado da combinação entre diferentes componentes discursivos, que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva.

Portanto, acreditamos que a leitura efetiva de textos verbo-imagéticos como a Charge, direcionada pela consideração dos aspectos multimodais, propicia o surgimento de discussões argumentativas que, bem sistematizadas pelo professor, contribuirá para produções orais e escritas mais formalizadas de textos da família do argumentar. Dessa maneira, nessa pesquisa, partimos da ideia de que a argumentação está presente em todos os gêneros textuais/discursivos que são produzidos, desde uma conversa diária a um texto escrito mais elaborado, uma vez que se interage sempre para comunicar ou realizar algo, através da linguagem. Esse talvez seja um dos grandes equívocos do estudo da

argumentação na escola, acreditar que ela é um conteúdo ou que existam gêneros argumentativos e outros não.

Segundo Pauliukonis e Cavalcante (2018, p. 80), “todo texto argumentativo fundamenta-se em um processo silogístico, em que, por meio de uma generalização, ou premissa maior, insere-se uma premissa menor, que conduz o raciocínio a uma conclusão”. As autoras analisam a estrutura argumentativa presente nos textos, destacando que um dos elementos fundamentais é o processo silogístico. Nessa movimentação, a premissa maior é utilizada para estabelecer uma generalização que é complementada pela premissa menor, levando o raciocínio a uma conclusão. Essa perspectiva é essencial para entendermos como os argumentos são construídos e como podemos analisar criticamente um texto argumentativo.

Desse modo, comungamos com Pagliosa (2005, p.119) quando salienta que as Charges guardam marcas composicionais características comuns aos textos visuais desenhados, apresentando elementos gráficos como: ponto, linha, traçado etc. Para ele, “são esses elementos mínimos combinados entre si, trabalhados pela mão do desenhista, que formam a imagem do texto chárstico” (PAGLIOSA, 2005, p. 119). Por tudo isso, devemos considerar as relações existentes com a utilização dos diferentes modos semióticos na busca de compreendermos de que forma essas semioses atingem os nossos sentidos. Portanto a configuração dessas relações é a matéria prima para a criação da argumentação nas Charges e deve ser observada atentamente pelo leitor.

Diante da discussão realizada até aqui, percebemos que a multimodalidade se constitui como um traço característico de todos os gêneros textuais, pois nenhum texto apresenta-se de forma monomodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Dessa maneira, a Charge, em seu processo de criação, promove pistas argumentativas por meio de modos semióticos. Fato que nos leva a dialogar com Kress e van Leeuwen (1996) quando afirmam que todo texto é multimodal.

A seguir, trazemos os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria de linguagem que subsidia esta pesquisa no que tange à construção da linguagem, à construção de significados e ao contexto social.

CAPÍTULO II

LINGUAGEM PARA A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Neste capítulo, discutimos sobre a realização da linguagem, a construção de significados, o contexto social e as metafunções sob a visão da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), considerando os postulados teóricos de Halliday (2009); Halliday (1994); e Halliday e Matthiessen (2004).

Em diálogo com a LSF, ancoramos estudos de Bloor e Bloor (1995), Meurer (2004), Gouveia (2009) e Fuzer e Cabral (2014). Esses pesquisadores destacam que a linguagem é usada na sociedade de maneira em que “os indivíduos possam desempenhar bem os mais variados papéis sociais. Portanto, é um modo de agir, de dar e de solicitar bens e serviços e informações”, como lembram Fuzer e Cabral (2014, p. 21).

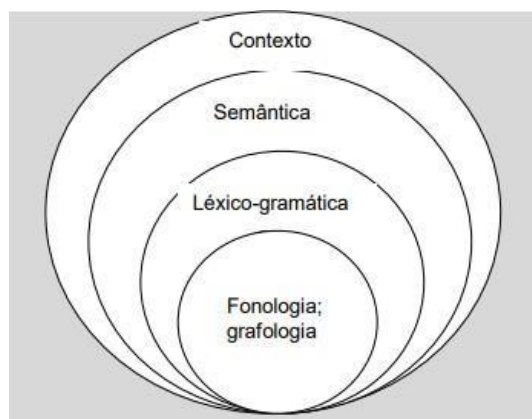
Nessa perspectiva, apontamos, aqui, como a linguagem é entendida e como um sistema semiótico utiliza recursos gramaticais para organizar a produção e a interpretação de mensagens. Tal sistema é composto por diversos estratos que se inter-relacionam, tais como o léxico, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática, cada um com funções específicas na construção de significados e na comunicação entre falantes de uma língua. A diversidade funcional da linguagem, por sua vez, se manifesta em sua capacidade de cumprir múltiplos propósitos comunicativos, desde a simples transmissão de informações até a expressão de emoções, a persuasão, a negociação de significados, entre outras possibilidades.

2.1 Realização da linguagem

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), o conteúdo linguístico é composto por dois níveis distintos: um léxico-gramatical e um semântico. Essa dupla realização permite que a linguagem possa expressar um amplo leque de significados, o que é fundamental para atender às diversas necessidades comunicativas da linguagem humana. Os autores também afirmam que a gramática da linguagem é fundamental para a atribuição de sentidos à experiência humana e para a interação com outras pessoas. É por meio dela que funções importantes na comunicação acontecem.

Na Linguística Sistêmico-Funcional, a realização da linguagem acontece simultaneamente em quatro estratos, organizados por ordem de abstração, como ilustra a Figura 2.

Figura 2: Representação da estratificação dos planos comunicativos



FONTE: Halliday e Matthiessen (2004)

Como vimos, na Figura 2, a LSF contempla a estratificação da linguagem em planos comunicativos e abrange três sistemas diferentes: som, escrita e estrutura da frase. Esses sistemas correspondem, respectivamente, à fonologia, à ortografia e a gramática. A fonologia e a ortografia são consideradas os níveis mais básicos e concretos da linguagem, enquanto a gramática, também, inclui o vocabulário como parte do mesmo *continuum* léxico-gramatical, conforme ressaltam Halliday e Matthiessen (2004). O mesmo ocorre com a sintaxe e a morfologia que integram o próximo estrato - o léxico-gramatical.

2.2 Sistema de significados

O sistema de significados (semântica) é realizado pelo sistema de fraseados, ou seja, estruturas gramaticais e itens lexicais (léxico-gramática) que, por sua vez, é realizado pelo sistema de sonoridade (fonologia) e pelo de grafia (grafologia), ambos interdependentes, interligados e envolvidos pelo contexto.

Uma questão importante para ser destacada é a diferença em termos conceituais entre sistema e estrutura. “A estrutura é o ordenamento sintagmático na linguagem: padrões ou regularidades, que respondem à pergunta “o que vai junto com o quê?” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21). Já o sistema é qualquer conjunto de alternativas, ou seja,

nas palavras de Fuzer e Cabral (2014, p. 21) “Sistema é o ordenamento paradigmático da linguagem: padrões ou regularidades, que respondem à pergunta „o que pode fazer em lugar de quê?“”.

Com o foco no estudo da argumentação e das relações lógico-semânticas que disputam a organização da Estrutura Esquemática do Gênero, em termos de apresentação de etapas e fases em textos da família do argumentar advindos de discussões acerca de leitura de charges e de produção oral e/ou escrita de argumentação é que essa pesquisa está sendo construída.

Nosso estudo tenta aliar duas teorias associadas à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a perspectiva de gênero da escola de Sydney e a Gramática do Design Visual. Dentro daquela, focamos na argumentação e, como proposta metodológica, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Já nesta, tratamos do estudo da composição do espaço visual para uma melhor interpretação das charges e, dessa forma, criar melhores argumentos.

Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é vista como um conjunto de sistemas de significação que proporcionam ao falante/escritor meios para expressar significados (BLOOR; BLOOR, 1995). Nesse sentido, ela é organizada como sistema presente nos textos e permite que os indivíduos comuniquem-se, interajam e ajam sobre o mundo representando-o (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Portanto, para Halliday (2009), a LSF é uma teoria que se preocupa em explicar as relações sintagmáticas e paradigmáticas da linguagem, tendo a estrutura e o sistema como conceitos fundamentais.

O potencial de significado da linguagem é uma propriedade adicional da linguagem de ser um sistema semogênico, isto é, de criação de significados. De acordo com Halliday (2009), as incalculáveis possibilidades de arranjos linguísticos e semânticos que podem ser produzidos pelo falante/escritor fazem com que surjam novas criações significativas.

A partir da base gramatical Sistêmico-Funcional de Halliday (2009), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) é valorizada por seu papel na análise do poder semogênico da linguagem, oferecendo meios para entender textos como ações significativas e intencionais (WEBSTER, 2009). De acordo com Halliday (2009), a LSF é um sistema dinâmico que serve como ferramenta para refletir e agir sobre a linguagem, permitindo a exploração de múltiplos sistemas semióticos e formas de significação. A LSF é, portanto, um recurso para

intervir em processos sociais e semióticos, possibilitando a reflexão sobre a linguagem e seus variados significados.

Comungando dessas ideias, cremos que o estudo e análise da linguagem em textos da família do argumentar (com destaque para o gênero escolar dissertação argumentativa) sob o enfoque funcionalista, pode nos dar a possibilidade de verificar como ocorre a textualização dos significados, em termos de elementos verbais e visuais na composição, juntamente com aspectos gramaticais, a prática social de apresentar e sustentar uma ou mais opiniões sobre um tema relevante dentro do contexto em que se encontra e é realizada.

Então, o objetivo principal desta pesquisa é auxiliar no processo educacional no Brasil, proporcionando recursos para o trabalho em sala de aula com a leitura e produção textual oral e escrita de textos argumentativos, com foco em dois pontos relevantes: (i) refletir acerca da linguagem e sua relação com a construção de gêneros de textos verbo-imagéticos e da argumentação; (ii) propor um aparato pedagógico para apoiar professores e alunos do 9º ano do EF para ativar a leitura verbo-imagética e promover caminhos discursivos à argumentação para que, dessa maneira, ocorra um impacto positivo no ensino de Língua Portuguesa.

Considerando a importância do funcionamento da linguagem em situações específicas, a teoria da LSF é caracterizada como dinâmica. Ainda segundo o autor, devido a esse dinamismo, desde o começo, por volta dos anos 60, essa teoria linguística tem progredido e novos pressupostos teórico-metodológicos têm sido criados para atender a novas demandas.

O que há em comum em todos esses estudos, inclusive, neste que estamos apresentando, além do arcabouço teórico sistêmico-funcional, há uma preocupação com o funcionamento da linguagem em um determinado contexto real de uso. Esse estudo corrobora as ideias propostas por Webster (2009), quando salienta que a perspectiva da LSF concentra-se no uso da linguagem para interpretar a realidade e estabelecer relações sociais. Assim, como menciona Halliday (2009), a LSF é uma teoria orientada para solucionar problemas relacionados ao uso da linguagem na sociedade.

Desse modo, podemos afirmar que a linguagem como sistema é materializada por meio de textos, seguindo os princípios teóricos de Halliday e Matthiessen (2004, p. 4-5)

quando ponderam que texto é “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. O texto é, em essência, um construto de significados, uma troca social de significados, isto é, uma entidade semântica, “um evento intersubjetivo, em que falante e ouvinte trocam significados num contexto de situação” (WEBSTER, 2009, p.7). De acordo com Halliday (1989), um texto pode ser considerado tanto um produto quanto um processo. É um produto porque sua estrutura pode ser sistematicamente representada, o que permite sua análise e estudo. Por outro lado, é um processo contínuo de escolhas semânticas dentro de uma rede de significados possíveis (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

De maneira geral, Gouveia (2009) apresenta uma lista de características para facilitar nossa compreensão acerca do que é texto: o que é produzido quando nos comunicamos e interagimos pode ser falado, escrito ou não verbal, individual ou coletivo, composto por uma ou várias frases (sendo a extensão irrelevante). É uma coleção de significados apropriados ao contexto, harmoniosamente composta, realizada por orações e envolve um processo contínuo de escolhas semânticas.

Como a linguagem é um sistema semiótico utilizado para a construção e a troca de significados, o texto atua como um componente semiótico que media práticas sociais, possibilitando a conexão entre ação individual e estruturas sociais (HALLIDAY, 1989). Por isso, defendemos que a interpretação de Charges guiada pela perspectiva sistêmico-funcional dará subsídios para o produtor de textos refletir acerca de temáticas sociais que antes, talvez, desconhecesse ou não parasse para pensar a respeito. Após recuperar esse conteúdo social, o escritor terá maiores condições de produzir textos argumentativos.

Dessa forma, a linguagem é um sistema semiótico complexo que se baseia no princípio da realização, ou seja, na relação entre símbolos e seus respectivos valores ou significados e significantes. Essa relação incorpora ciclos ou estratos de organização, conforme Halliday e Matthiessen (2004). A gramática é a base da linguagem e sua organização em estratos é descrita por Webster (2009), já o processo de união entre esses estratos é denominado realização (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

2.3 Contexto social

Como sabemos, a LSF é uma teoria que rompe com os paradigmas do formalismo linguístico e caracteriza-se por priorizar uma perspectiva social. Estudiosos como Halliday

e Matthiessen (2004) exploram a linguagem como atividade social, uma situação interativa que parte da sociedade e de seus usos, propondo destaque para os usuários da língua e os usos que fazem dela. Então, a língua é um sistema em que o falante/escritor ou ouvinte/falante realiza suas escolhas segundo o contexto social em que está inserido e é nesse ponto que a gramática tem a incumbência de auxiliar na análise dos textos. Sendo assim, o propósito comunicativo de cada texto é único e está diretamente relacionado ao contexto em que é produzido, consumido e veiculado para alcançar o público-alvo desejado. O contexto é um fator determinante na definição desse propósito comunicativo específico e particular de cada texto (FUZER; CABRAL, 2014).

Diante disso, podemos afirmar que o texto é, em sua essência, interativo e precisa ser observado a partir do propósito e do processo de produção. Então, percebemos que ele realiza-se em orações e não como unidade semântica composta de orações. O texto é “para o sistema semântico o que uma oração é para o sistema léxico-gramatical e uma sílaba para o sistema fonológico” (HALLIDAY, 1998, p. 40). Assim, o entorno é a matéria- prima do texto, logo, “texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções” (HALLIDAY, 1998, p. 179). O texto, portanto, pode mostrar padrões de relação com a situação, como unidade semântica que é. Esses padrões constituem o registro, conhecido como a configuração de significados advindos da situação, e toda a língua funciona em

contextos de situação e pode vincular-se a esses contextos. A questão não consiste em saber quais peculiaridades de vocabulário, de gramática ou de pronúncia podem considerar-se diretamente por referência à situação; a questão é que tipos de fator de situação determinam quais tipos de seleção do sistema linguístico. (HALLIDAY, 1998, p. 47).

A linguagem deve ser vista como uma ferramenta de ação, que se manifesta através das escolhas linguísticas feitas por cada indivíduo que utiliza a língua, levando em conta as diversas variáveis contextuais que influenciam a comunicação. Essas variáveis são importantes para garantir que a linguagem seja utilizada de forma apropriada e eficaz na interação comunicativa. O contexto ao qual o texto pertence e desenvolve-se surge de uma relação sistemática entre a organização funcional da linguagem e o meio social.

Segundo a perspectiva de Halliday (1989), a língua não é somente estruturada com base em um sistema linguístico, mas também está conectada a um sistema de informações sobre o contexto social. Esses dois sistemas estão interligados de forma sistêmica. De acordo com Meurer (2004), um dos princípios centrais da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

estabelece que todas as possíveis redes semânticas devem se relacionar a especificações contextuais “acima” dessas redes em termos de “categorias de alguma teoria social geral ou uma teoria de comportamento”, e “abaixo”, em termos de “categorias de formas linguísticas do extrato da gramática”. (MEURER, 2004, p. 133-134).

Na análise textual com base na Linguística Sistêmico-Funcional, há uma conexão direta entre todo significado e contexto social (superior), assim como uma ligação direta com os elementos léxico-gramaticais (inferior). Nesta pesquisa, buscaremos refletir acerca da linguagem e sua relação com a construção de gêneros de textos verbo-imagéticos e da sua relação direta com a argumentação, durante o desenvolvimento de um projeto de leitura e de escrita na escola. Com esse objetivo central, tentamos resgatar o contexto social por meio do estudo do gênero verbo-imagético charge, para que, assim, o falante/escritor consiga formular melhor seus argumentos textualmente em gêneros da família do argumentar, como um debate (oral) e uma dissertação argumentativa (escrita), uma vez que os textos refletem as influências do ambiente em que foram criados.

Creemos, a partir de leituras embasadas nas teorias da LSF, que a Charge, gênero de texto carregado de argumentatividade e intrinsecamente ligado ao contexto, leva o falante/escritor a ter condições de produzir textos escritos significativos como uma dissertação argumentativa, gênero textual necessário para exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), gênero previsto na BNCC.

2.4 Metafunções

A Linguística Sistêmico-Funcional, que analisa a linguagem como um sistema de significados considerando a competência comunicativa de um indivíduo, foi desenvolvida pelo linguísta britânico Michael Halliday. Essa corrente teórica estuda a língua em suas diferentes funções sociais, focando na forma como cada usuário constrói significados por meio das funções e relações disponíveis no sistema linguístico.

Esse estudioso propõe três funções que mostram os propósitos e as finalidades para a linguagem: a ideacional – metafunção de representação das experiências dos mundos exterior e interior; a interpessoal – expressão das interações sociais; e a textual – metafunção da estrutura e formato do texto (Halliday, 1994). Cada uma dessas metafunções realiza-se em um sistema e codifica diferentes tipos de significado, realizando-se simultaneamente na língua. Além disso, a estrutura da oração reflete todas essas

metafunções, as quais estão diretamente relacionadas à perspectiva léxico-gramatical de uma língua.

Os significados ideacionais são gerados a partir da forma como descrevemos nossa experiência usando a linguagem, uma vez que estamos sempre mencionando pessoas, situações ou ações. Por outro lado, os significados interpessoais referem-se às relações sociais entre os participantes da interação comunicativa e as atitudes que eles expressam por meio da linguagem, já que cada usuário desempenha papéis e atitudes durante o uso da língua. Por fim, os significados textuais ajudam a organizar as informações que queremos transmitir em uma mensagem coerente, já que sempre buscamos estruturar nossa fala em forma de textos compreensíveis. No quadro 1, sintetizamos as metafunções, seus significados correspondentes e seu status na oração.

Quadro 1: As metafunções e seus desdobramentos

Metafunção	Significado	Status correspondente na oração
Ideacional	Representar o mundo da experiência	Oração como representação
Interpessoal	Desempenhar relações sociais	Oração como troca
Textual	Criar relevância para o contexto	Oração como mensagem

FONTE: Halliday (1994, p. 36)

Nesse cenário, as metafunções são aplicadas a partir das necessidades específicas e do contexto situacional em que se encontram. O ser humano, inserido em uma cultura e em um momento histórico e social, seleciona a maneira como vai interagir com seus interlocutores e produzir seus textos, com base em seu conhecimento e experiência, fazendo escolhas de acordo com o que é necessário para a situação. Como resultado, as produções textuais podem ter características distintas, dependendo dos participantes e das finalidades que desejam cumprir.

Cada um dos três significados, apresentados no Quadro 1, é gerado por um sistema oracional particular. Esses modos de significado são componentes funcionais do sistema semântico da língua e surgem durante qualquer interação social, trabalhando juntos na construção do texto. É importante ressaltar que eles estão inter-relacionados e não são mutuamente exclusivos, e a língua consegue produzir essa multifuncionalidade semântica em decorrência de um nível intermediário de codificação conhecido como léxico- gramática.

Desse modo, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem tem dois propósitos principais: representar o mundo e interagir com o outro. O primeiro é alcançado através da atribuição de sentido à nossa experiência, enquanto o segundo acontece por meio da influência sobre os outros. Esses dois aspectos são organizados na forma de informação e mensagem (texto). Em resumo, a configuração e a relação entre os significados que atribuem a língua uma unidade coerente e significativa.

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, a concepção acerca da argumentação se estabelece como função social realizada em situações interacionais específicas. Comungamos da ideia defendida por Nascimento (2015) de que a argumentação está presente em todos os gêneros textuais/discursivos que produzimos, desde uma conversa diária a um texto escrito mais elaborado. Já que a linguagem é a nossa ferramenta principal para comunicação e para alcançar objetivos, estamos constantemente interagindo através dela. E esse, talvez, seja um dos grandes equívocos do estudo da argumentação na escola, acreditar que ela é um conteúdo ou que existam gêneros argumentativos e outros não.

Nesse universo, convém pontuar que a base teórica para os estudos dessa pesquisa é a Linguística Sistêmico-Funcional, que concebe a linguagem como instrumento de comunicação, formado através de interações sociais que envolvem escolhas léxico-gramaticais, e essas escolhas são feitas de acordo com os propósitos comunicativos da interação.

Desse modo, dentro dessa visão, discutiremos a seguir a respeito do gênero, uma vez que para a LSF, o gênero encontra-se relacionado ao conceito de cultura e registro de linguagem. Nessa perspectiva, o gênero é influenciado pelos objetivos sociais e ideológicos formativos da cultura, mas é efetivamente realizado no contexto de situação em que é utilizado. Baseado nisso, Dell'Isola (2007, p. 17) afirma que “os gêneros são a forma pela qual se faz (sic) as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las”.

A seguir, dialogando com a LSF, discutimos, no próximo capítulo, as categorias da Gramática do Design Visual (GVD) de Kress e van Leeuwen⁶ (2006), a qual se baseia nos princípios e em categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) proposta por Halliday (1985).

⁶ Gunther Kress e Theo van Leeuwen desenvolveram uma metodologia para a análise de imagens intitulada Gramática do Design Visual (doravante GDV), que teve sua primeira edição publicada em 1996.

CAPÍTULO III

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E O LETRAMENTO MULTIMODAL

Neste capítulo, refletimos sobre as categorias da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) que dialogam com princípios e categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) proposta por Halliday (1985) e por Halliday e Matthiessen (2004). Desse modo, apresenta um aporte teórico-prático que evidencia os elementos constitutivos das imagens, bem como sua propriedade em constituir sentidos; e integra a linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana, que ultrapassa a função prescritiva da gramática normativa.

Em seguida, apontamos concepções de letramento, em especial do letramento multimodal, destacando os estudos de Soares (2001) e Rojo (2009) em diálogo com os conceitos de multimodalidade e os multiletramentos. Fato que nos leva a corroborar os pesquisadores Kress e van Leeuwen (2006), quando esclarecem que a multimodalidade envolve diferentes modos de manifestação da linguagem, combinando fala, gestos, texto, processamento de imagem, dentre outros aspectos.

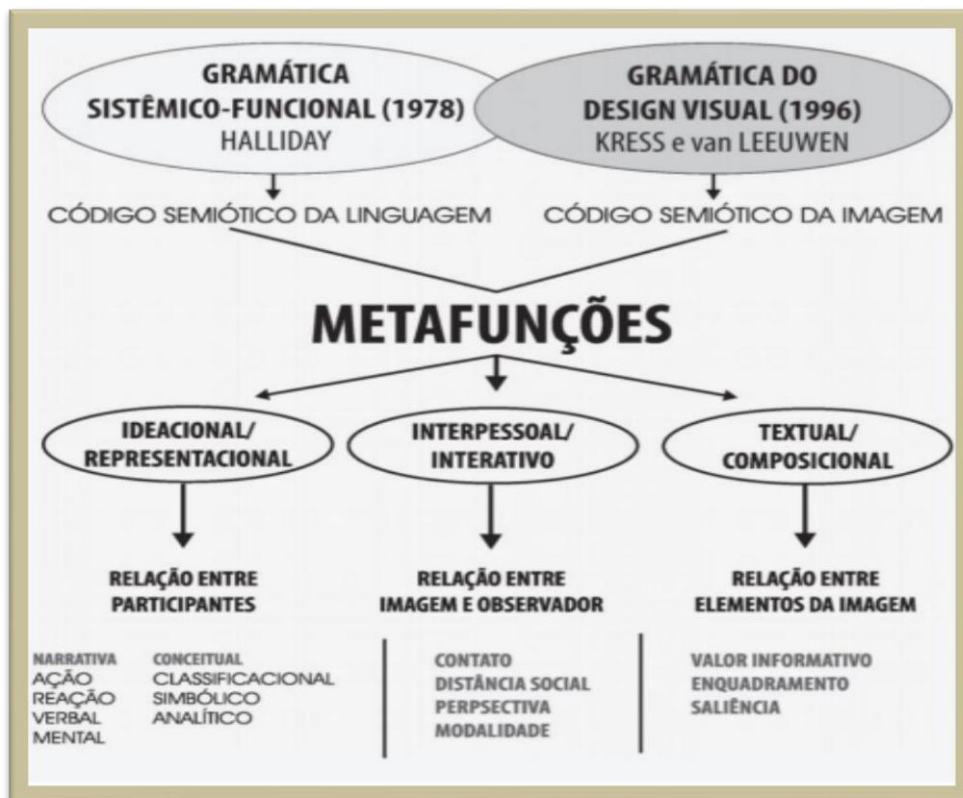
3.1 Sobre a Gramática do Design Visual (GDV)

Como já foi mencionado, o teórico que desenvolveu os preceitos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) foi o linguísta britânico Michael Halliday. Nessa corrente teórica, a linguagem é concebida como um sistema de significados que leva em conta a capacidade comunicativa de um indivíduo para codificar expressões de forma satisfatória em interações sociais. A LSF, portanto, dedica-se ao estudo da língua em suas diversas funções sociais, nas quais cada usuário desse sistema constrói significados a partir das funções e relações disponíveis nos sistemas linguísticos.

Halliday e Mathiessen (2004) propõem três metafunções que mostram os propósitos e as finalidades para a linguagem: i) a ideacional – metafunção de representação das experiências dos mundos exterior e interior; (ii) a interpessoal – expressão das interações sociais; e (iii) a textual – metafunção da estrutura e formato do texto. Cada uma dessas metafunções realiza-se em um sistema e codifica diferentes tipos de significado, realizando-se, simultaneamente, na língua.

Seguindo os princípios teóricos de Halliday e Mathieessen (2004) e considerando a presença de recursos multimodais, especialmente visuais, em diversos textos circulantes, Kress e van Leeuwen (2006) criaram a Gramática do Design Visual (GDV) com o intuito de examinar os sentidos transmitidos pelos textos que combinam as linguagens visual e verbal na sociedade ocidental. Esses estudos estão intrinsicamente relacionado à LSF, como podemos retomar na Figura abaixo:

Figura 3: Relação da LSF com a GDV



Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12).

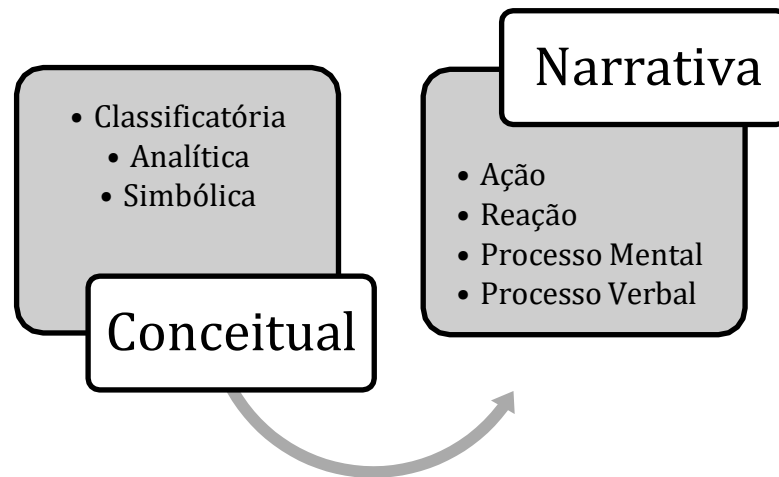
A GDV, criada por Kress e van Leeuwen (2006), também realiza seus significados através das mesmas metafunções propostas por Halliday (1994), porém, como o objeto agora é a imagem, eles empregam terminologias diferentes.

3.1.1 Representação conceitual e narrativa

Por meio da relação entre os participantes (Figura 3) em um texto imagético, podemos entender o seu domínio conceitual e narrativo. Nessa perspectiva, conforme os estudos de Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção representacional é carregada de estruturas que fornecem uma representação visual da origem do evento, dos seres

participantes envolvidos e das situações em que ocorrem, dividindo-as, assim, em categorias conceituais e narrativas, como demonstramos na Figura 4.

Figura 4 – Categorias da Metafunção Representacional (GDV)



FONTE: Kress e van Leeuwen (2006) – adaptação

Kress e van Leeuwen (2006) assinalam, como demonstramos na Figura 4, que as representações conceituais são responsáveis por descrever ou classificar os participantes individualmente ou como membros de um grupo, permitindo-nos identificar suas características identitárias. Nessa abordagem, as representações narrativas retratam participantes que realizam ações uns sobre os outros ou que estão envolvidos diretamente em eventos (LINS, 2018).

Desse modo, as representações conceituais focalizam nos atributos físicos e psicológicos dos participantes e podem ocorrer por meio de três processos: classificatórios, analíticos ou simbólicos. Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) esclarecem que os processos classificatórios representam participantes com características em comum, permitindo que eles formem um grupo ou pertençam a uma categoria. Essas características podem ser explícitas ou implícitas, o que exige inferências para identificar o grupo ou categoria.

Já os processos analíticos têm como objetivo destacar elementos específicos da imagem em detrimento de outros, conforme lembram Kress e van Leeuwen (2006). Essas escolhas feitas pelo autor são responsáveis por evidenciar sentidos que podem ser

compreendidos de forma mais clara quando se tem conhecimento do contexto em que a imagem foi produzida e será consumida, como elementos de uma relação parte/todo.

Os processos simbólicos utilizam efeitos simbólicos que não são intrínsecos ao texto, mas são usados para destacar alguma característica que o produtor deseja enfatizar no texto. Nesse sentido, Nascimento, Bezerra e Herbele (2011, p. 539) explicam que “é um efeito de imagem que acrescenta simbolismo à representação, de modo semelhante ao efeito do uso de metáforas e analogias na linguagem verbal”.

Como demonstrado, ainda na Figura 4, Kress e van Leeuwen (2006) apontam quatro tipos de processos que compõem as representações narrativas, são eles: processos de ação, processos de reação, processos mentais e processos verbais.

Os processos de ação na representação narrativa podem ser classificados em transacionais e não-transacionais, sendo que os primeiros envolvem no mínimo dois participantes e um vetor, enquanto os segundos acontecem quando apenas um participante executa a ação com um vetor. Por sua vez, conforme ressaltam Kress e van Leeuwen (2006), os processos de reação são caracterizados por um vetor que corresponde à linha do olhar dos participantes humanos ou personificados, podendo ser transacionais ou não-transacionais, dependendo da visibilidade do objeto do olhar dos participantes.

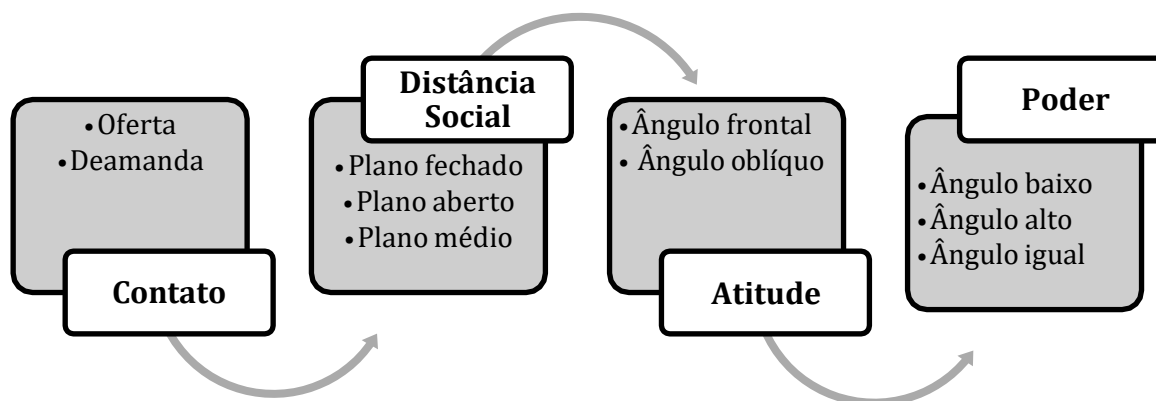
Os processos mentais são observados quando há um balão de pensamento associado a um participante, seja ele humano ou não; e os processos verbais são indicados por um balão de fala, lembram Kress e van Leeuwen (2006).

3.1.2 Representação interativa

Kress e van Leeuwen (2006) esclarecem que, por meio do modo como as pessoas, os objetos e os lugares são apresentados em textos imagéticos, ocorre a interação. Desse modo, são estabelecidas relações sociais virtuais entre os participantes representados e o receptor da imagem, pois o produtor do texto imagético tem à sua disposição os sistemas do contato, da distância social, da atitude e da perspectiva (poder). Além disso, é possível, ainda, o produtor usar o sistema da modalidade para codificar o valor de verdade que ele deseja que o observador atribua à imagem ou a qualquer outro modo visual. Veremos cada um desses fatores individualmente.

A metafunção Interpessoal, também, denominada Interativa por Kress e van Leeuwen (2006), propicia recursos visuais que constroem a natureza das relações e são chamadas de – Contato, Distância Social, Atitude e Poder – como indicamos na Figura 5.

Figura 5 – Categorias da Metafunção Interativa (GDV)



FONTE: Kress e van Leeuwen (2006) – adaptação

Na visão de Kress e van Leeuwen (2006), como apontamos na Figura 5, a interação numa comunicação visual se utiliza, também, por meio de Contato (Oferta e Demanda) como forma de transmitir relações pessoais ou impessoais entre o autor ou personagens do texto e o leitor. Quando se trata de uma relação pessoal, o participante é apresentado com um olhar direcionado ao leitor, sugerindo uma demanda ou necessidade de uma resposta emocional, como compaixão, desejo ou medo. Por outro lado, na relação impessoal, o participante não estabelece contato visual com o leitor, sendo apenas uma figura de contemplação. Esse recurso é conhecido como oferta, permitindo que o leitor simplesmente observe o participante sem interação direta.

No contexto da interação por meio da Distância Social (plano fechado, plano aberto e plano médio), a forma como o participante é retratado na imagem pode transmitir diferentes níveis de proximidade com o leitor. A escolha do tipo de plano utilizado na captura da imagem pode indicar se o participante é mais íntimo, neutro ou distante em relação ao leitor. Por exemplo, o plano fechado (close-up) sugere uma proximidade maior e uma relação mais íntima entre o participante e o observado. Já o plano médio (medium

short) transmite uma conexão social mediana, enquanto o plano aberto (*long short*) sugere distanciamento e uma relação impessoal (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011).

Kress e van Leeuwen (2006) destacam que, na interação por atitude (ângulo frontal e ângulo oblíquo), a postura do participante na imagem pode revelar maior ou menor conexão com o leitor. Isso é determinado pelo ângulo em que o participante é apresentado, indicando seu grau de envolvimento. Quando o participante é retratado em um ângulo frontal para o leitor, ou seja, com o olhar direcionado ao leitor, é possível inferir que há uma conexão mais próxima entre eles. Por outro lado, quando o participante é posicionado de lado em relação ao leitor, por meio de ângulos oblíquos, não há interação direta entre eles, sugerindo um distanciamento na relação.

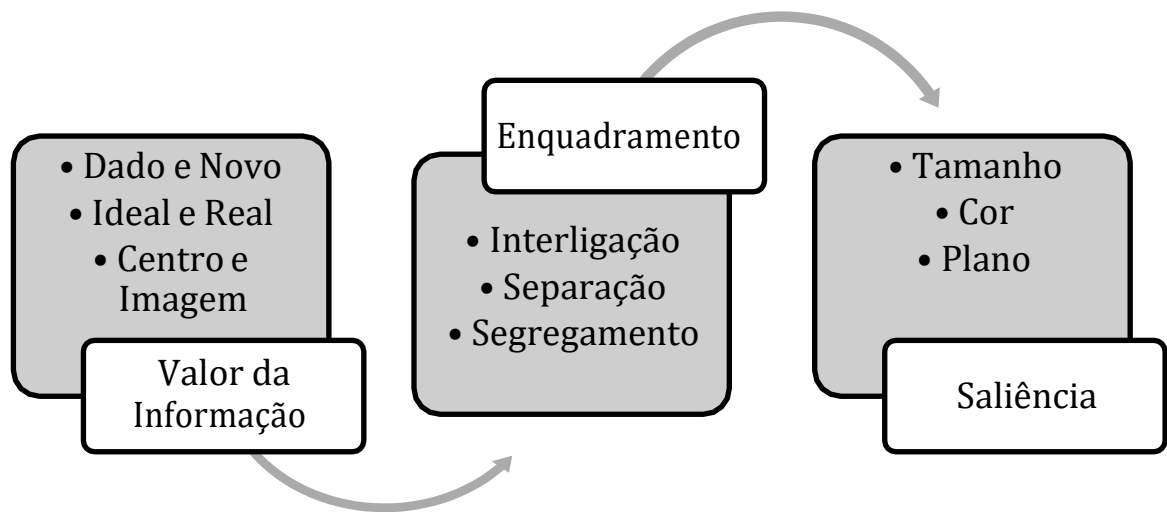
Na interação de poder (ângulo baixo, ângulo alto e ângulo igual), Kress e van Leeuwen (2006) salientam que a escolha do ângulo na imagem pode estabelecer um movimento de poder entre o participante e o leitor. O ângulo pode ser alto, baixo ou igual, e isso influencia nas relações estabelecidas entre os envolvidos no processo comunicativo. Quando o ângulo é alto, o leitor tem uma visão superior, olhando de cima para baixo, o que sugere que ele tem mais poder em relação ao participante. Já no ângulo igual, tanto o participante quanto o leitor possuem um mesmo nível de poder. Por fim, quando o ângulo é baixo, há uma relação inferior de poder estabelecida pelo participante em relação ao leitor.

3.1.3 Representação composicional

A metafunção composicional contempla arranjos composicionais que permitem a consolidação de diferentes sentidos do texto. Tal composição apresenta três sistemas – o Valor da Informação, o Enquadramento e a Saliência, como indicado na Figura 6.

Nas ideias de Kress e van Leeuwen (2006), o conceito de valor de informação refere-se à forma como os elementos que compõem a página são distribuídos, podendo ser divididos em três posições: dado e novo, ideal e real, centro e margem.

Figura 6 – Categorias da Representação Composicional (GDV)



FONTE: Kress e van Leeuwen (2006) – adaptação

Kress e van Leeuwen (2006) apontam que, na posição de dado e novo, os elementos localizados à esquerda de uma imagem são conhecidos e os da direita são os elementos desconhecidos. Já na categoria ideal e real, os elementos apresentados na parte superior da imagem são considerados ideais, enquanto os da parte inferior são considerados reais. Em relação às orientações centro e margem, os elementos do centro possuem maior importância em relação aos distribuídos nas margens, que apresentam informações secundárias ou complementares. Vale ressaltar que essas categorias foram concebidas a partir de textos imagéticos do mundo ocidental e podem apresentar mudanças em outras culturas.

Quando se trata de representação composicional por Enquadramento, podemos observar a presença ou ausência de linhas divisórias em relação aos elementos presentes no texto, o que pode indicar interligação, separação ou segregação. As linhas de enquadramento, espaços vazios e descontinuidade de cores e formas são exemplos de linhas divisórias.

No que diz respeito à Saliência, a estratégia utilizada nos textos visuais para destacar determinados elementos em detrimento de outros, o tamanho relativo dos elementos que compõem a imagem, a coordenação entre as cores utilizadas e o

posicionamento desses itens em primeiro ou segundo planos são alguns aspectos constituintes da função composicional.

A observação do texto multimodal, que une as linguagens verbal e visual, é muito valorizada pela Gramática do Design Visual, tornando-a uma ferramenta analítica importante para este estudo. Assim, essa teoria foca num estudo concreto e efetivo da imagem, em prol de uma compreensão mais profícua dos textos que circulam socialmente. Durante muito tempo, a relação entre texto e imagem foi considerada, por vezes, como uma mera interação ilustrativa, ou seja, com a imagem na função suplementar. Em pesquisas mais recentes, percebe-se, de maneira mais clara, que o verbal e o imagético são recursos de igual relevância no processo comunicativo e como tal devem ser estudados com a mesma disciplina e cuidado, pois ambos convergem para o mesmo objetivo – comunicar, “porque se trata de uma tecitura, de uma rede de signos ou modos que trabalham em composição, orquestrados” (RIBEIRO, 2021, p. 91).

Uma grande motivação para esse trabalho com gêneros textuais como a Charge, que envolvem a compreensão de aspectos multimodais, mediante as interfaces verbal e visual, é a urgência em estabelecer um diálogo entre as duas faces dessa mesma moeda para o empoderamento do usuário da língua e a conseqüente mudança dos baixos resultados em avaliações de larga escala, tais como SAEB e SAEPE. Então, essa é uma demanda que aponta para novas relações sociointerativas, o diálogo entre textos escritos e elementos não verbais em suas construções. As práticas de comunicação na contemporaneidade são caracterizadas pela presença significativa de textos multimodais, que empregam mais de um modo de representação de informações.

3.2 Sobre Letramento Multimodal

Discutimos nesta seção sobre o conceito de letramento e, especificamente, o letramento multimodal. Dessa maneira, o conceito de letramento multimodal apresentado aqui refere-se a práticas sociais de leitura e escrita que são essenciais em nossas vidas cotidianas. Com o aumento da importância do visual na sociedade atual, é possível perceber que os textos disponíveis na internet são exemplos de textos multimodais, que utilizam diferentes linguagens, incluindo representações e ícones visuais para comunicar informações aos usuários. Embora a comunicação visual seja frequentemente considerada menos especializada do que a comunicação verbal, é importante desenvolver habilidades de letramento visual para a compreensão adequada e eficaz desses textos.

3.2.1 Letramento

Letramento é um processo muito debatido nos ambientes acadêmico e escolar; por isso, há a importância de ampliar sempre as discussões acerca de seus conceitos, ação que, muitas vezes, gera polêmica. A compreensão e efetivação desse fenômeno causam divergências entre os profissionais que, em dados momentos, confundem alfabetização com letramento. Fato que nos faz mostrar como Soares (2001) discute com maestria acerca da relação profícua que deveria ocorrer entre as ações alfabetizar e letrar.

Precisamos de um verbo „*letrar*“ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2001, p. 47, grifos da autora).

Portanto, alfabetizar e letrar na escola devem ser faces de uma mesma moeda: a leitura. O objetivo principal do professor de língua portuguesa é, ou deveria ser, contribuir para que seus estudantes leiam com proficiência e, assim, consigam desempenhar os papéis sociais que desejem com eficiência e qualidade, como um cidadão capaz de interagir nos mais variados contextos. No entanto, não podemos ignorar que a escola é apenas um dos espaços destinados às práticas específicas de letramento.

Kleiman (1995) reflete acerca do papel da escola e argumenta que o fenômeno do letramento vai além da escrita, para ela o letramento se refere “às práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia” (1995, p. 18). Por isso, a relevância da participação, desde a infância, de atividades nos mais variados eventos sociais para que ocorra o letramento. Mesmo que seja a promoção de um letrar diverso do que prega a escola.

Nessa perspectiva, entendemos que a instituição escolar ainda parece perceber o letramento de maneira bem singular, ou seja, dentro de certos parâmetros convencionalmente aceitos na sociedade, mas que, muitas vezes, não leva em consideração os interesses do aprendiz, fato que nos leva a pensar em Rojo (2009) quando discute sobre o letramento ou, como ela prefere designar, letramentos.

Segundo Rojo (2009) os letramentos são “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras

modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (2009, p. 10). Ela também associa o ato de alfabetizar e de letrar com instrumentos de inclusão social. De acordo com Rojo:

[...] cabe a nós, agora nos primórdios do século XXI, enfrentar dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação (2009, p. 7-8).

Ou seja, a escola tem o dever de disponibilizar bens culturais, visto que grande parcela dos estudantes de nosso país não tem acesso e isso não pode passar despercebido. A instituição escolar precisa rever o quanto antes suas práticas de letramento e proporcionar a aproximação dos discentes com esses bens que estudantes de classes sociais mais elevadas têm acesso desde que nasceram, tendo sempre o cuidado de não esquecer de contemplar as mais variadas manifestações culturais para que os alunos interajam com variadas práticas sociais advindas da escrita e da leitura (letramentos). De maneira crítica, ética e democrática, é imprescindível que a educação linguística abranja:

[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]

[...] os multiletramentos ou letramentos múltiplos deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]

[...] os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...]. (ROJO, 2009, p. 107, grifos da autora).

Através desses conhecimentos linguísticos, o estudante ficará melhor preparado para múltiplas demandas impostas pela sociedade contemporânea. Mais uma vez, é ratificado o relevante papel da escola nesse processo de formação de um leitor proficiente e preparado para os mais variados papéis sociais que deseje desempenhar.

Então, valendo-nos da perspectiva de Rojo (2009) acerca dos vários letramentos é que iremos adentrar na discussão acerca do letramento multimodal que consiste em juntar a leitura e/ou a interpretação dos textos verbais e não verbais, levando em consideração a observação do campo do espaço visual.

3.2.2 Letramento Multimodal

O aumento da presença de imagens na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, especialmente na internet e na mídia, tem despertado um interesse crescente por

textos multimodais. A prática da leitura possibilita que os estudantes imaginem e visualizem histórias, interagindo com suas próprias realidades. É importante ressaltar que qualquer texto é uma estrutura ativa que fornece uma visão ampla do mundo, integrando o indivíduo ao seu meio social, haja vista que “A significação de um texto não se encerra nele mesmo” (SILVA, 1986, p. 59).

Antes de apresentar as principais características da GDV é relevante esclarecer alguns pontos relacionados à multimodalidade, os quais se revelam indispensáveis para o estudo proposto. Então, é muito importante deixar bastante claro que todo texto é multimodal, ou seja, é constituído por vários modos semióticos que causam implicações diversas. Dessa maneira, a multimodalidade configura-se como um aspecto intrínseco à linguagem, pois não existe comunicação monomodal, quer dizer, que contenha apenas um modo em sua realização discursiva. Essa concepção defendida aqui é encontrada nos trabalhos de Kress e van Leeuwen (2006), quando afirmam que, “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 43).

No próximo capítulo, com base em discussões desenvolvidas até aqui, apontamos, uma reflexão de estratégias argumentativas estabelecidas por Breton (2003) em diálogo com as estratégias semânticas apontadas por Kress e van Leeuwen (2006).

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS E ENSINO

De acordo com Breton (2003), a argumentação é uma atividade comunicativa que objetiva persuadir o interlocutor a aceitar uma determinada posição ou ideia. Conforme o autor, a argumentação torna-se um processo complexo, já que envolve a lógica, a retórica, a linguagem e o contexto comunicativo.

Seguindo esses princípios teóricos, neste capítulo, explicitamos a concepção de Breton (2003) sobre algumas estratégias argumentativas que estabelecem a interação entre o orador e o auditório, constituído pelo falante/escritor e o ouvinte/leitor.

4.1 Sobre estratégias argumentativas

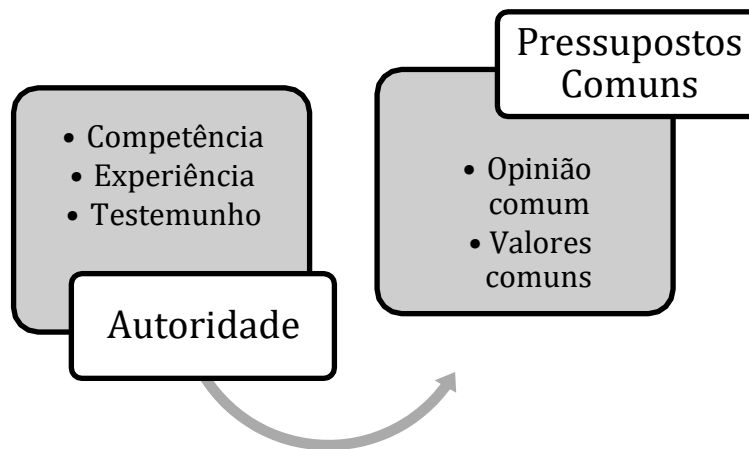
Como mencionamos, no capítulo anterior, três olhares são indicados por Kress e van Leeuwen (2006) para se construir significados num texto imagético – o representacional, o interativo e o composicional. Dessa maneira, em consonância com Breton (2003), notamos que esses caminhos podem dialogar com o argumento de Enquadramento do Real e de Vínculo.

4.1.1 Enquadramento do Real

Como sinalizamos, na Figura 7, a estratégia Enquadramento do Real, conforme é proposta por Breton (2003), concentra Autoridade e Pressupostos Comuns. No âmbito da construção do significado de Autoridade, enfatiza a Competência (competência científica); de Experiência (experiência pessoal); e de Testemunho (testemunho de um fato vivenciado por outrem). Dessa forma, o Enquadramento é a maneira como as informações são organizadas e apresentadas para o público/leitor.

Diante dessa discussão, Breton (2003) argumenta que o Enquadramento pode influenciar fortemente a forma como as pessoas/leitor interpretam a informação dada por um texto e que os produtores textuais têm uma grande responsabilidade em garantir que esse recurso seja empregado de maneira justa e com a maior precisão possível.

Figura 7 – Estratégia argumentativa: Enquadramento do Real - Breton (2003):



FONTE: Breton (2003) – Adaptação

Nessa perspectiva, Breton (2003) destaca os Pressupostos Comuns (opinião comum e valores comuns), os quais podem ser percebidos na construção de significados de um texto. Nesse caso, a argumentação se dá considerando “opinião advinda do sensu comum e valores comuns compartilhados por uma dada sociedade ou grupo de pessoas”. (BRETON, 2003, p. 14).

Nas descrições argumentativas sugeridas por Breton (2003), o argumento de Autoridade (Figura 7) é um dos aspectos importantes do Enquadramento do Real. Ele se refere ao uso da credibilidade e reputação de uma fonte para aumentar a aceitação e a credibilidade de uma informação ou argumento apresentado. O uso desse tipo de argumento pode ser uma estratégia poderosa na comunicação, especialmente quando a fonte é amplamente reconhecida como especialista em determinado assunto.

No entanto, o argumento de Autoridade pode ser problemático quando é utilizado de maneira enganosa ou mal-intencionada, como, por exemplo, quando alguém cita ou faz referência a uma autoridade que não é especialista na área em questão ou quando uma fonte é usada para dar credibilidade a um argumento que não é cientificamente válido. Além disso, o uso excessivo do argumento de Autoridade pode levar a uma falta de diversidade de perspectivas e a uma supressão de vozes e opiniões alternativas.

Por essas razões, é importante que nós, produtores e consumidores de informações, sejamos críticos em relação ao uso do argumento de Autoridade. É preciso avaliar

cuidadosamente as fontes e suas credenciais antes de aceitar sua informação ou argumento. Também é importante buscar várias fontes de informação e opinião para obtermos uma visão mais completa e equilibrada de um assunto.

O argumento de Pressuposto Comum, apresentado na Figura 7, é uma abordagem que se concentra nas suposições subjacentes que influenciam a forma como as informações são apresentadas. Ele se baseia na ideia de que os responsáveis pela produção da informação, muitas vezes, assumem Pressupostos Comuns em relação aos valores, crenças e atitudes que são compartilhados pela maioria das pessoas na sociedade.

Esses Pressupostos Comuns estão enraizados nas estruturas sociais e culturais mais amplas, como normas sociais, valores culturais e crenças políticas. Eles podem ser amplamente compartilhados por diferentes grupos na sociedade e podem influenciar a forma como as informações são apresentadas e interpretadas. Logo, esse tipo de argumento sugere que os produtores textuais devem estar cientes dessas suposições subjacentes e considerá-las em sua apresentação de informações. Isso significa, por exemplo, que a mídia deve trabalhar para desafiar as suposições comuns em torno de estereótipos de gênero, raça ou orientação sexual.

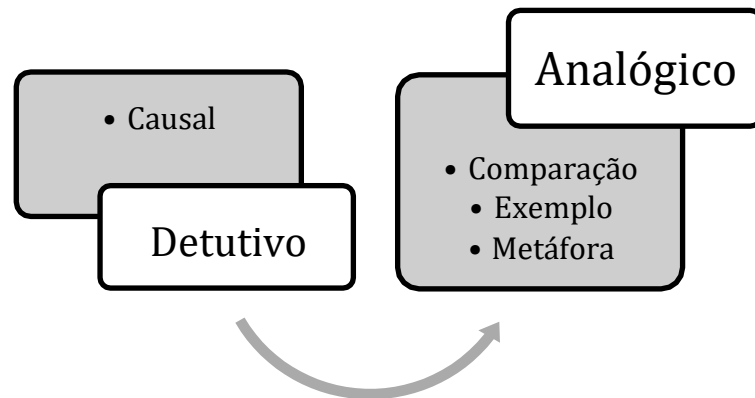
Além disso, o argumento de Pressupostos comuns destaca a importância de se considerar as diferentes perspectivas e experiências que existem na sociedade. Isso significa que os meios de comunicação devem estar abertos a ouvir e a apresentar uma ampla gama de vozes e perspectivas, especialmente, aquelas que são marginalizadas ou excluídas dos principais discursos sociais, conforme lembra Breton (2003).

4.1.2 Vínculo

Além do Enquadramento do Real, Breton (2003) considera a Estratégia Vínculo, propondo argumento Dedutivo e Analógico. Esses argumentos vínculos levam o leitor a perceber “transformação de uma opinião em uma causa” (argumento dedutivo causal) ; “estabelecimento de um vínculo comparação entre duas realidades” (argumento analógico por comparação); exemplificação de um modelo prático (argumento analógico por exemplo); e “elipse da analogia” (argumento analógico por metáfora).

Desse modo, demonstramos, na Figura 8, como Breton (2003) situa o argumento Vínculo em dedutivo (causal) e analógico (comparação, exemplo, metáfora).

Figura 8– Estratégia argumentativa: Vínculo (Breton, 2003)



FONTE: Breton (2003) – Adaptação

Breton (2003) ainda argumenta que as tecnologias digitais estão mudando a natureza desses vínculos, tornando mais fácil para as pessoas se conectarem com outras pessoas em todo o mundo, mas também aumentando o risco de isolamento social e alienação. Por isso, entendemos que a comunicação é fundamental à identidade humana e amaneira como nos comunicamos pode influenciar profundamente nossa compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. As pessoas/leitores devem aguçar, cada vez mais, a criticidade à forma como a comunicação é usada em nossa sociedade e trabalhar constantemente para que ela seja justa, precisa e capaz de promover conexões significativas entre as pessoas.

Conforme apresentado nas Figura 7 e 8, Breton (2003) destaca a utilização dessas estratégias argumentativas – Enquadramento do Real e Vínculo - com o “duplo gatilho argumentativo”. A primeira estratégia tem como objetivo construir um senso comum de realidade entre os participantes da interação. Já a segunda estratégia busca estabelecer uma conexão entre o acordo prévio estabelecido e a opinião que será apresentada.

Dentro da concepção de vínculo de Breton (2003), o argumento dedutivo é uma abordagem que se concentra na lógica e na razão por trás das conexões sociais que são apresentadas nos vários meios de comunicação. Ele se baseia na ideia de que as pessoas

são influenciadas pela forma como as informações são apresentadas, mas que essa influência pode ser avaliada criticamente por meio da análise lógica.

Em outras palavras, o argumento dedutivo sugere que as informações apresentadas nos discursos devem ser avaliadas em termos de validade lógica e consistência com os fatos conhecidos. Isso significa que o produtor de textos deve ser capaz de apresentar argumentos lógicos e bem fundamentados para apoiar as conexões sociais que são apresentadas, lembra (BRETON, 2003). Por exemplo, se a mídia apresenta uma conexão entre a pobreza e a criminalidade, o argumento dedutivo sugere que essa ligação deve ser avaliada em termos de sua validade lógica e consistência com as evidências empíricas. Se essa conexão não puder ser sustentada por provas consistentes ou não fizer sentido lógico, então, ela deve ser rejeitada.

Ainda, na concepção de Breton (2003), esse argumento, também, destaca a importância de se considerar as implicações sociais e políticas das informações apresentadas. Isso significa que o produtor das informações precisa estar ciente das implicações sociais e políticas que podem resultar de suas apresentações e trabalhar para minimizar qualquer dano ou impacto negativo que possa surgir.

Já, em relação ao argumento analógico, também, associado à concepção de vínculo, Breton (2003) afirma que se trata de uma abordagem que se concentra na comparação entre diferentes conexões sociais que são apresentadas nos mais variados discursos. Ele se baseia na ideia de que as pessoas são influenciadas pela forma como as informações são apresentadas, mas que essa influência pode ser avaliada criticamente por meio da comparação com outras conexões sociais semelhantes ou diferentes.

Desse modo, esse argumento analógico sugere que as informações apresentadas, como destaca Breton (2003), nos meios de comunicação, devem ser comparadas com outras conexões sociais semelhantes ou diferentes para avaliar sua validade e relevância. Isso significa que os produtores da informação devem ser capazes de apresentar argumentos que mostrem a semelhança entre diferentes discursos e explicar por que uma conexão é mais relevante que a outra. Por exemplo, se a mídia apresenta uma conexão entre o uso de drogas e a criminalidade, o argumento analógico sugere que essa conexão deve ser comparada com outras conexões sociais semelhantes ou diferentes para avaliar sua validade ou relevância. Podemos comparar essa conexão com outras, como o uso de

álcool ou a pobreza, para avaliar se essa ligação é realmente relevante ou se há outras mais importantes a serem consideradas.

O argumento analógico, também, destaca a relevância de se considerar o contexto social e político mais amplo em que as informações são apresentadas. Isso significa que o emissor de mensagens deve estar ciente do contexto social e político em que suas apresentações são realizadas e trabalhar para minimizar quaisquer preconceitos ou tendências que possam surgir.

Sintetizando, esse diálogo mostra que as estratégias argumentativas de Breton (2003) podem promover a construção de significado, também, por meio de signos visuais e, que são capazes de indicar pistas argumentativas que permitam verificar como recursos semióticos verbais (blocos de textos, estilo das fontes etc.) e visuais (imagens, fotografias, cores etc.) dispostos no *layout* de um texto verbo-imagético reproduzem e constroem estruturas de significados sociais. Nessa visão, Kress e van Leeuwen (1996) propõem a análise sob o viés da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual, método embasado na Gramática Sistêmico-Funcional hallidayana.

Nesse contexto, corroborando ideias de Kress e van Leeuwen (1996), Carvalho (2010, p. 8) destaca que a comunicação visual (verbo-imagética) “não só representa o mundo, mas, também, estabelece uma interação social, com ou sem o acompanhamento do texto escrito, constituindo-se, assim, em um tipo de texto reconhecível e dotado de uma unidade de sentido significativa”. Essa visão prolifera, nos estudos linguísticos, que a Semiótica Social analisa textos, numa perspectiva multimodal, incluindo diferentes recursos semióticos através dos quais a linguagem é realizada.

4.2 Sobre o ensino e a argumentação

O fenômeno da argumentação vem tendo destaque em documentos oficiais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL,1998) para o ensino de Língua Portuguesa quando postulam que, pela linguagem, “se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1997, p. 20). Essas considerações já fornecem elementos suficientes para justificar a reflexão sobre o fenômeno da argumentação nessa pesquisa.

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a argumentação novamente tem destaque, quando orienta que os estudantes precisam desenvolver a competência de argumentar

com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 09)

Uma outra motivação para o trabalho com a argumentação é o baixo rendimento de estudantes em testes externos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na última edição, apenas dezenove estudantes atingiram a nota máxima, até o momento, esse é um dos piores resultados desde 2013. Porém, é importante deixarmos claro que a menção aos resultados dos alunos nessa avaliação em larga escala é utilizada aqui apenas para enfatizar a dificuldade dos usuários da língua em argumentar de maneira formalizada e sistematizada nas relações sociais e ressaltar o impacto social que um trabalho como esse pode causar.

Sabe-se que a argumentação, tradicionalmente, é explorada em textos predominantemente verbais, como artigo de opinião, dissertação escolar, carta argumentativa, dentre outros. Porém, como bem explica Koch (1992), a argumentatividade está inscrita na própria língua, pois, ao interagir por meio da linguagem, é comum que tenhamos objetivos específicos a alcançar, como estabelecer relações, provocar efeitos ou induzir comportamentos desejados; ou seja, pretendemos atuar sobre o outro de modo a desencadear determinadas reações, sejam elas verbais ou não verbais.

Vale salientar que os documentos que norteiam o Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica, no Brasil, como a BNCC (BRASIL, 2018), evidenciam a necessidade de compreender a linguagem como prática social. Esse fato nos leva a perceber a necessidade de estudos com Gêneros textuais e argumentação. Nessa perspectiva, Santos (2019) assinala que os gêneros textuais são produzidos no interior de práticas discursivas, que, por sua vez, se inscrevem no âmbito das práticas sociais.

Logo, podemos dizer que as práticas de ensino da argumentação, ainda, estão focadas na tradicional redação escolar denominada dissertação argumentativa, especialmente no ENEM; além de destacar a suma importância do ensino das práticas argumentativas na escola quando diz respeito às mudanças na comunicação entre as pessoas, originadas, principalmente, pelo avanço tecnológico.

Nessa perspectiva, corroboramos os postulados de Breton (1999), quando destaca que a suma importância do ensino das práticas argumentativas na escola diz respeito às mudanças na comunicação entre as pessoas, originadas, principalmente, pelo avanço tecnológico. Por isso, é preciso ressignificar os processos de ensinar, evidenciando a contemporaneidade presente nas mídias sociais e nos textos verbo-imagéticos, sobretudo no ambiente escolar.

A seguir, trazemos para a discussão a concepção de gêneros de textos no âmbito da Pedagogia de Gênero (MARTIN; ROSE, 2008) e, em especial, de gêneros de textos da família do argumentar.

CAPÍTULO V

GÊNEROS DE TEXTOS SOB A ÓTICA DA LSF

Ainda dialogando com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apresentamos, neste capítulo, princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia de Gênero (PG). Essa PG foi desenvolvida por Jim Martin e David Rose, na Austrália, nas décadas de 1970 e 1980, a partir da necessidade de melhorar a escrita de crianças com baixo nível de letramento na educação básica australiana; e, para isso, foi criada uma metodologia para o ensino de gênero, nas escolas secundárias, com o objetivo de potencializar as práticas de letramento escolar.

Mediante essa discussão, destacamos aqui as ideias de Rose e Martin (2012) da Escola de Sidney e os estudos de Muniz da Silva (2015) e Serra (2017), que apontam a construção de gêneros de textos a partir de leitura do letramento australiano desenvolvidos na Escola de Sidney.

Desse modo, trazemos para a discussão o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) “Ler para Aprender” experienciado em Sidney (ROSE; MARTIN, 2012) e estudos da Pedagogia de Gênero ampliados por Muniz da Silva (2015).

5.1 Gênero de textos: famílias, etapas e fases

A Escola de Sydney situa o estudo dos gêneros de textos, através de proposição metodológica de Ciclos de Aprendizagem, divulgando a ideia de que os três principais objetivos comunicativos são: engajar, informar e divulgar.

Quanto à metodologia, pesquisadores dessa escola mapearam gêneros presentes no contexto escolar australiano e, como resultado, foram catalogados vinte e um gêneros básicos (ROSE; MARTIN, 2012), os quais foram divididos em sete famílias que compartilham objetivos afins. A cada gênero corresponde uma estrutura esquemática característica, dotada de um propósito sócio comunicativo particular, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2: Família de Gêneros de Textos

Famílias	Gênero	Propósito
Estórias	Relato	Contar eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional
	Observação	Comentar sobre um evento
	Notícia	Relatar eventos atuais
Registros Cronológicos	Autobiografia	Relatar eventos da própria vida
	Biografia	Relatar eventos da vida de outrem
	Relato Histórico	Relatar etapas históricas
	Explicação Histórica	Explicar etapas históricas
Explicações	Explicação Sequencial	Explicar uma sequência
	Explicação Condicional	Causas e efeitos alternativos
	Explicação Fatorial	Múltiplas causas para um efeito
	Explicação Consequencial	Múltiplos efeitos para uma causa
Relatórios	Relato Descritivo	Classificar e descrever entidades
	Relato Classificatório	Descrever tipos de entidades
	Relato Composicional	Descrever as partes de um todo
Procedimentos	Procedimento	Direcionar atividades
	Protocolo	Prescrever e proscreever ações
	Relato de procedimento	Relatar procedimentos
Argumentos	Exposição	Defender um ponto de vista
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista
Respostas a textos	Opinião	Desafiar a mensagem de um texto
	Resenha	Avaliar um texto musical, visual ou literário
	Interpretação	Interpretar os temas de um texto

Fonte: Adaptado de Rose (2015).

Como demonstramos no Quadro 2, Rose (2015) esclarece que os gêneros da família do argumentar ressaltam a defesa de pontos de vista, por meio das quais os argumentos e textos críticos estão, por definição, contestando outras vozes; mas em mãos habilidosas, suas conclusões podem fluir de forma tão natural que parecem incontestáveis.

5.2 Gêneros de textos da família dos argumentos

Nesse momento, damos sequência ao estudo acerca dos gêneros segundo a Escola de Sydney, mais voltado para os gêneros que interessam a essa dissertação: os argumentativos.

Como já mencionado anteriormente, notamos que muitos estudantes, no final do Ensino Médio, não conseguem desenvolver textos argumentativos com a propriedade necessária. Mesmo que, desde o Ensino Fundamental, tenham familiaridade com esse tipo de texto. De acordo com Rose e Martin (2012), desde a escola secundária, os jovens são levados a interpretar, fazendo julgamentos. Nesse momento, os alunos precisam realizar

uma abstração e empregar novas habilidades mentais, uma vez que passam a desempenhar o papel de analistas de textos. Para compreender um texto é necessário interpretá-lo e julgá-lo, habilidades que demandam grande capacidade de abstração. Por essa razão, a dificuldade em ensinar e aprender esse tipo de texto é notável.

Os autores da Pedagogia de Sydney enfatizam a importância da leitura e da escrita de textos argumentativos para o desenvolvimento de habilidades necessárias para avaliar perspectivas, questões e textos, permitindo que o usuário da língua organize argumentos coerentes e convincentes.

Uma unidade curricular que tenha como foco escrever um texto argumentativo deve incluir uma série de leituras envolvendo uma questão a ser debatida. Esses textos poderão ser usados como fontes, modelos, tipos para a construção do texto argumentativo (*persuasive writing*). (ROSE; MARTIN, 2012, p. 201)

Segundo Muniz da Silva (2015), o objetivo da leitura e escrita de argumentos é fornecer recursos retóricos para a avaliação de questões, pontos de vista e argumentos, bem como à negociação de posições no discurso.

De acordo com a classificação dos gêneros em famílias, os gêneros da família de argumentos são chamados de “Exposição” e “Discussão”. O gênero “Discussão” apresenta dois ou mais pontos de vista em conflito, enquanto o gênero “Exposição” argumenta a favor de um único ponto de vista. Ao mencionar o “texto expositivo”, é comum pensarmos no texto dissertativo expositivo/argumentativo, que é amplamente ensinado nas escolas brasileiras como se fosse apenas um tipo de texto informativo, sem a necessidade de argumentação para convencer ou justificar as ideias apresentadas. A concepção de gênero “Exposição” proposta por Rose e Martin (2012) é diferente da que é ensinada na maioria das escolas brasileiras atualmente, pois,

ao contrário de outros tipos de texto, como historical recounts, accounts e explicações, as exposições apresentam opiniões que devem ser contestadas, utilizando-se argumentos como suporte. (ROSE; MARTIN, 2012, p. 207, grifos da autora)

Os autores realizaram uma pesquisa sobre gêneros textuais expositivos na Austrália e identificaram as partes comuns que normalmente aparecem nesses tipos de textos, incluindo as “etapas” obrigatórias e outras partes opcionais, as “fases”, que dão suporte às etapas. Embora diferentes textos argumentativos possam ter fases distintas, o quadro a seguir apresenta informações específicas sobre Exposição.

Quadro 3: Gênero da Família do Argumentar “Exposição”

Propósito central	Família dos gêneros	Gênero	Propósito	Etapas	Fases
Avaliar	Argumentos	Exposição	Argumentar sobre um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração	Argumento

Fonte: Serra (2017)

O gênero textual seguinte na família do argumento é a Discussão, também conhecido como texto dissertativo-argumentativo no Brasil, que requer argumentos para sustentar pontos de vista. Em comparação com a abordagem adotada nas escolas brasileiras, a proposta de Martin e Rose (2008) difere no fato de que a Discussão traz à tona dois ou mais pontos de vista e apresenta argumentos para cada um deles, enquanto a Exposição discute apenas um ponto de vista. Assim como na Exposição, os teóricos estabelecem as partes essenciais e opcionais do gênero Discussão chamadas de “etapas e “fases”. Um quadro é apresentado a seguir com informações específicas sobre a Discussão.

Quadro 4: Gênero da Família do Argumentar “Discussão”

Propósito central	Família dos gêneros	Gênero	Propósito	Etapas	Fases
Avaliar	Argumentos	Discussão	Argumentar sobre dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Solução	Argumento 1, 2...17

Fonte: Serra (2017) com base nos pressupostos da Escola de Sydney

Há diversos estudos que propõem fases adicionais para os gêneros argumentativos. Em um artigo, Rose (2008) afirma que embora a maioria dos estudos tenha se concentrado nas fases das Estórias, já foram identificados vários tipos de fases em outros gêneros argumentativos. Além disso, Garcia (1995), em seu livro “Comunicação em prosa moderna”, estabelece outras fases para esses textos, incluindo: evidências, como fatos, ilustrações, exemplos, dados estatísticos e citações; e raciocínio lógico-semântico, como causa, efeito, comparação, semelhanças e contrastes.

A seguir, apresentamos uma proposta de fases dos gêneros expositivos, comungando com Muniz da Silva (2015), que tomou como base Rose e Martin (2012), Rose (2008), Martin e Rose (2008), Meurer (2004).

Quadro 5: Etapas e Fases

Etapas	Fases	
	Tópico-frasal	Evidências
<ul style="list-style-type: none"> ● Tese ● Argumentos ● Reiteração 	<ul style="list-style-type: none"> ● Declaração inicial ● Definição ● Divisão ● Alusão histórica ● Interrogação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fato ● Citação ● Enumeração de detalhes ● Confronto ● Analogia e comparação ● Exemplo ● Causalidade ● Explicação ● Elaboração ● Comentário

FONTE: Muniz da Silva (2015)

De acordo com Muniz da Silva (2015), em cada família de gêneros textuais, o leitor desempenha diferentes papéis que são mais ou menos evidentes no texto.

Como as histórias envolvem os leitores, o papel como „participante do texto“ é central; como textos factuais informam, o papel como „usuário do texto“ predomina; avaliar textos coloca em primeiro plano o papel de „analista de texto“. Respostas analisam textos particulares, argumentos analisam-nos em geral. Em *Reading to Learn*, a análise de texto é um caminho para professores e estudantes se tornarem decodificadores, participantes e usuários de textos. (MUNIZ DA SILVA, 2015, P. 34).

O estudo da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) é útil para descrever textos e identificar os recursos léxico-gramaticais utilizados, o que ajuda a determinar a qual gênero o texto pertence. Essas ferramentas são baseadas em uma teoria metodológica chamada Teoria de Gêneros e Registros (TGR). Segundo Eggins e Martin (1997), essa teoria fornece uma base sólida para a análise de gêneros textuais.

[...] a Teoria de Gênero e Registro deve prover uma metodologia para realizar análise textual (...). Desse modo, uma teoria madura de gênero e registro envolve tanto um informe detalhado da linguagem como uma teoria de contexto e a relação entre contexto e linguagem (MARTIN e EGGINS, 1997, p. 344).

Nessa pesquisa, damos destaque aos gêneros da família do argumentar, visto que temos como objetivo principal investigar a manifestação dos significados construídos em Charges e sua relação com a construção da argumentação no intuito de promover um projeto didático-metodológico com foco no letramento multimodal para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; e como pudemos observar, é nessa família em que o estudo dos argumentos acontece.

5.3 Pedagogia de Gêneros

A Pedagogia de Gêneros está ancorada nos pressupostos teóricos da LSF e foi

idealizada por um grupo de estudiosos da Escola de Sydney, na Austrália, em meados de 1980. A pretensão deles era dar subsídio aos professores da escola fundamental para que seus estudantes produzissem textos melhores.

Para que isso ocorresse, o ensino de gêneros teve fundamento nos usos da linguagem enquanto propósito social, na organização estrutural do gênero e na gramática que os envolvia. Então, com a pretensão de aprimorar o ensino de gêneros, a referida proposta passou por três fases:

Na primeira fase, desenvolveram dois projetos: *Writing Project* (Projeto de Escrita) e *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social). Esses projetos se fundamentaram na perspectiva teórica da linguística funcional para a prática em sala de aula direcionado a crianças indígenas na Austrália. Na segunda fase, desenvolveram o projeto *Write it Right* (Escreva Certo), em que descreveram os gêneros que os estudantes precisam aprender a ler e a escrever ao longo do currículo da escola secundária. E, na terceira fase, estão desenvolvendo o projeto *Reading to Learn* (Ler para Aprender), em que propõem uma metodologia que integra a aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21).

Assim, como bem expõe Muniz da Silva (2015), o principal objetivo desses programas de letramento é encaminhar de maneira explícita os estudantes à aprendizagem dos gêneros presentes no currículo escolar.

Dessa maneira, em sua fase mais recente e à que iremos abordar mais detalhadamente nessa pesquisa, *Reading to Learning* (Ler para Aprender), as atividades de leitura e escrita são integradas ao currículo escolar. Isso posto, o objetivo desse projeto de letramento australiano versa sobre a importância da leitura enquanto caminho para a aprendizagem escolar, a qual vislumbra a produção de textos como produto de conhecimento aprendido nas variadas disciplinas do currículo.

Nesse ínterim, o professor tem a responsabilidade de indagar os estudantes sobre o texto lido, com o intuito de saber o que os estudantes aprenderam, como também para aprimorar as respostas dadas com informações mais detalhadas e elaboradas. Também é oportuno observar que se preza pelo conhecimento dos níveis de leitura por parte do professor para que ele conduza a aprendizagem dos estudantes. Segundo Muniz da Silva (2015, p. 22), “As estratégias de compreensão textual referem-se à identificação dos significados literais, inferenciais e interpretativos”.

Em outras palavras, podemos dizer que as estratégias de compreensão textual incluem a utilização de conhecimentos prévios, o reconhecimento de pistas textuais, a

identificação de estruturas e padrões linguísticos, a realização de inferências, entre outras habilidades. Ao empregar esses procedimentos, os leitores são capazes de ir além do significado explícito das palavras e compreender de forma mais completa e profunda o que o autor quis transmitir. Dessa forma, enfatizamos a importância de desenvolver habilidades de compreensão do mundo ao nosso redor.

5.3.1 Ciclo de Ensino e Aprendizagem

A Pedagogia de Gênero desenvolve um procedimento didático e, por meio dele, é possível criar um método de ensino que foca em desenvolver as habilidades essenciais para aprender os variados conteúdos escolares através da leitura. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) tem como objetivo principal ajudar estudantes a entender como os discursos são estruturados, ensinando a ler para aprender e, por conseguinte, escrever os diferentes tipos de gêneros presentes no currículo.

Sobre o programa Ler para Aprender, proposta didática que inspira esse estudo, observamos sua composição em três níveis, como exposto na figura seguinte:

Figura 9: Três níveis de estratégias do Programa Ler para Aprender



FONTE: Adaptado de Rose e Martin (2012) *apud* Muniz da Silva (2015, p. 23).

Diante do exposto, o nível 01 é composto pelas etapas de preparação para a leitura, construção conjunta e construção individual. Durante a preparação para a leitura, o projeto de trabalho é apresentado aos estudantes (com o intuito de motivá-los), como também há seleção dos textos que serão explorados. Deste modo,

a preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para terem acesso ao texto. Em seguida, o professor mostra a estrutura textual, ou seja, como o gênero textual se estrutura em etapas e fases, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto. (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 24).

Ainda neste nível, a etapa de construção conjunta tem o objetivo de que professor e estudantes produzam coletivamente a partir dos modelos dos textos selecionados. Já na etapa de produção individual, os estudantes produzem autonomamente a partir dos conhecimentos obtidos durante as duas etapas anteriores.

O nível 02 é constituído pelas etapas de leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. Na primeira etapa, o professor retira uma parte do texto e a explora, levando em consideração as etapas e fases do gênero, suas estruturas linguísticas complexas, bem como a integração das linguagens nele presentes. Assim, os estudantes, na etapa de reescrita, são direcionados a reescrever conjuntamente com o professor a passagem selecionada do texto, de acordo com o modelo proposto. Na etapa de reescrita individual, o estudante faz a mesma atividade individualmente.

No nível 03, composto pelas etapas de construção do período, pronúncia e escrita do período, o direcionamento é voltado para os estudantes “desenvolverem habilidades na leitura e na escrita com compreensão, na ortografia e na escrita” (MUNIZ DASILVA, 2015, p. 25). À vista disso, pode ser selecionado um ou mais períodos da leitura detalhada para os estudantes aprenderem a realizar a construção do período. Em suma,

a utilização do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros na sala de aula requer que o/a professor/a se certifique a respeito da compreensão dos estudantes, engaje-os no processo de aprendizagem, estimule-os a pensar sobre o tema em questão e aplicá-lo à própria experiência (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 26).

Nesse contexto, Muniz da Silva (2015) enfatiza a importância do uso do Ciclo de Ensino e Aprendizagem baseado em gêneros na sala de aula, destacando que o/a professor/a deve estar atento/a à compreensão dos estudantes e engajá-los no processo de aprendizagem. Além disso, é necessário estimular a reflexão sobre o tema e sua aplicação na experiência dos alunos.

Essa abordagem pedagógica é muito relevante para garantir uma aprendizagem significativa e envolvente entre os estudantes, pois possibilita uma conexão entre a teoria e

a prática, levando-os a perceber a importância e a relevância dos conteúdos estudados em suas vidas.

Mediante a discussão teórica apresentada até aqui, sinalizamos, no próximo capítulo, os aspectos teóricos e metodológicos que sustentam este estudo, seguido da proposta didática para o Ensino Fundamental.

CAPÍTULO VI

DO PERCURSO METODOLÓGICO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Explicitamos, neste capítulo, a tipologia da pesquisa, o tipo de abordagem, o *Corpus* da pesquisa, os procedimentos de análise e o método empregado para a efetivação do estudo, relacionados aos objetivos específicos; e, por fim, a organização da proposta didático-metodológica de caráter propositivo adotada para o ensino e a aprendizagem da formação leitora e/ou escritora do estudante.

Esse posicionamento propositivo evidencia uma necessidade de minimizar um problema existente em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, no que concerne à leitura de texto verbo-imagético e sua relação com a interpretação da temática social, já que, por meio de uma charge, o leitor é capaz de refletir acerca dos mais variados assuntos de maneira crítica e bem humorada.

6.1 Contexto

Esta pesquisa direciona-se à formação leitora e escritora de estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente ao 9º ano, a partir do currículo da escola estadual Maria Cecília Barbosa Leal / Surubim – PE, visto que a pesquisadora desse projeto leciona nesse educandário e conhece o déficit na leitura e na escrita.

A escolha pelo 9º ano ocorreu não só por ser o último ano do ensino fundamental antes de os estudantes ingressarem no ensino médio, etapa final da educação básica, mas também por ser uma turma que participa de avaliações internas e externas. Por isso, a importância desses estudantes lerem com maior proficiência textos multimodais e, posteriormente, consigam desenvolver a criticidade e a argumentação.

O trabalho pedagógico no Município de Surubim/PE, no Ensino Fundamental, é guiado por uma proposta didática elaborada pela Secretaria Municipal de Educação que foi construída de acordo com os documentos norteadores para o Ensino Fundamental (PCN, BNCC e Currículo de Pernambuco). Nesses documentos, o gênero Charge está previsto para ser estudado no Ensino Fundamental com o objetivo, no eixo de leitura, de reconhecer especificidades composicionais do gênero e inferir informação implícita em textos não verbais e verbais.

6.2 Abordagem

Esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e de natureza pedagógica e explicativa, uma vez que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 42).

O caráter pedagógico e explicativo de nossa pesquisa é justificado por envolver a observação e a reflexão sistemáticas de experiências em sala de aula, uma vez que possui como preocupação central a compreensão de significados no intuito de promover um projeto didático-metodológico com foco no letramento multimodal.

Esta pesquisa adota, portanto, a abordagem qualitativa para análise das Charges, uma vez que trabalhamos com a interpretação de textos visuais. Entretanto, há também algumas análises quantitativas como auxílio de levantamentos de dados para interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados elementares do processo de semiose. Portanto, a interpretação desses levantamentos de dados está a serviço da análise qualitativa e da argumentação.

6.3 Corpus

Como demonstramos, nos Quadros 6 e 7, o *Corpus* é constituído por seis Charges publicadas em sites informativos que apontam crítica social.

Quadro 6: Crítica social das Charges que formam o *corpus*




Especificidade	Crítica social
Charge 01 (CH-01)	Diferenças da aula online para estudantes de classes sociais opostas (zona sul x zona norte).
Charge 02 (CH-02)	Dificuldade de estudantes de favelas sem internet para se preparar para o ENEM.
Charge 03 (CH-03)	O abismo que existe entre a estrutura educacional de estudantes de classes sociais diferentes (RICOS X POBRES).
Charge 04 (CH-04)	O professor e o estudante de EAD em meio ao caos causado pela COVID 19.
Charge 05 (CH-05)	A dura realidade de estudantes de periferia em meio a um ensino à distância.
Charge 06 (CH-06)	A constatação do não acesso à educação por parte daqueles mais desfavorecidos economicamente.

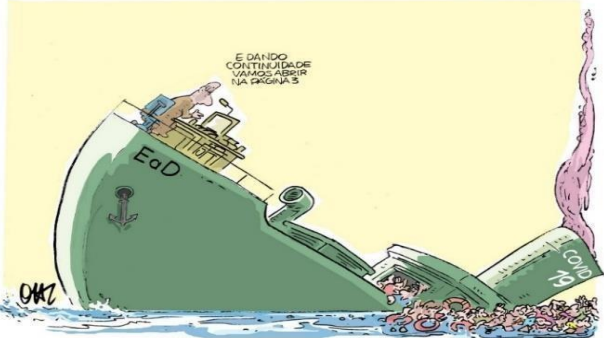


FONTE: Elaborado pela pesquisadora

A escolha desse tipo de gênero de texto deve-se a sua natureza narrativa e argumentativa e, também, ao fato de ser um gênero curto e convidativo à leitura e à reflexão; além de ser carregado de informações do contexto social, uma vez que muitos de nossos estudantes não possuem motivação para ler textos mais longos.

Todas as temáticas apresentadas nas Charges relacionam-se ao cotidiano dos estudantes e dialogam com os procedimentos de análise (item 6.4), os quais poderão possibilitar um estudo da sintaxe visual das Charges e apontam significados identificados por meio de três metafunções comuns em textos visuais.

Quadro 7: Charges que formam o *corpus*

CHARGE	AUTOR/ FONTE
 <p>Zona Sul AULA ONLINE MANHEE, TRAZ KETCHUP E REFRI!</p> <p>Zona Norte MÃE, TÔ PERDENDO A AULA! JÁ TÔ NA FILA! CALMA, GENTE! O CÓDIGO DO AUXÍLIO EMERGENCIAL NÃO CHEGOU!</p>	<p>CAROL ANDRADE</p> <p>Disponível em: https://images.app.goo.gl/i6V9H2X557J8r7ra7</p> <p>Publicada em: 20/05/2020.</p>
 <p>SEM INTERNET, ESTUDANTES DE FAVELAS SOFREM PARA SE PREPARAR PARA O ENEM.</p> <p>TÁ ESTUDANDO, JÚNIOR?</p> <p>CALMA, TÔ TENTANDO ACHAR UM SINAL DE WI-FI!</p>	<p>LUIZ FERNANDO</p> <p>Disponível em: https://blogdoaftm.com.br/charge-live-de-educacao-para-os-pobres/</p> <p>Publicada em: 10/05/2020</p>
 <p>ENEM 2020</p>	<p>LÉZIO JUNIOR</p> <p>Disponível em: https://images.app.goo.gl/PXuT82acC5i1gr5d9</p> <p>Publicada em: 27/07/2020.</p>

	<p>JOSÉ LUIZ OHI</p> <p>Disponível em: https://blogdopedlowski.com/2020/06/22/ead-em-tempos-de-pandemia-titanic-apos-batida-no-iceberg/</p> <p>Publicada em: 22/06/2020</p>
	<p>AUTOR DESCONHECIDO</p> <p>Disponível em: https://exnepe.org/2020/10/22/mg-moclate-volta-as-aulas-do-zema-e-mentira-e-demagogia/</p> <p>Publicada em: 22/10/2020</p>
	<p>AUTOR DESCONHECIDO</p> <p>Disponível em: https://goipalavraoperaria.blog/2020/06/20/exclusao-escolar-e-ensino-remoto-durante-a-pandemia/</p> <p>Publicada em: 20/06/2020</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

6.4 Procedimentos de análise

Considerando os objetivos específicos propostos, neste projeto, temos a intenção de analisar o *Corpus* sugerido, levando em consideração os significados apresentados no campo visual das Charges, tais como: os significados representacionais, os significados interacionais e os significados composicionais.

Quadro 8: Critérios de análise

Critérios	Especificidade
Critério 01	Análise e descrição dos significados representacionais, interacionais e composicionais.
Critério 02	Identificação de estratégias argumentativas nas charges estudadas: enquadramento do real e vínculo

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Esses critérios de análise possibilitarão um estudo acerca das escolhas semióticas empregadas na Charge, levando-se em conta tanto sua função comunicativa quanto seus fatores extratextuais. Em relação aos objetivos, evidenciaremos, também, uma pesquisa descritiva, pois identificaremos os fatores que determinam ou que contribuem para o fenômeno da multimodalidade e da argumentação nas charges.

Logo, a partir da descrição de cada Charge, identificaremos os aspectos relacionais entre a organização estrutural da modalidade imagética, verbal e fatores extratextuais e argumentativos que contribuem para a construção do significado das Charges. Dessa forma, partiremos do particular para o geral, ou seja, analisaremos charges situadas historicamente para demonstrar a orquestração da modalidade visual na construção do seu propósito comunicativo e da argumentação.

6.5 Proposição Pedagógica

Para realização da pesquisa, priorizamos uma proposição didática, inspirada no letramento australiano, especificamente no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) - Ler para Aprender (*Reading to Learn*). Ancoramos em estudos desenvolvidos na Escola de Sidney por estudiosos empenhados em criar uma pedagogia voltada para contribuir para uma leitura e uma escrita profícuas e, conseqüentemente, para o letramento.

Como demonstramos no quadro 9, a Etapa I traz um projeto de leitura inspirando no Ciclo de Ensino e aprendizagem; a Etapa II contempla estratégias da argumentação que mostram os caminhos do posicionamento social construído em Charge; e, por fim, Etapa III que concentra a divulgação dessa proposição didática por meio de um Manual Escolar.

Quadro 9: Distribuição das Etapas e Fases do Manual Escolar

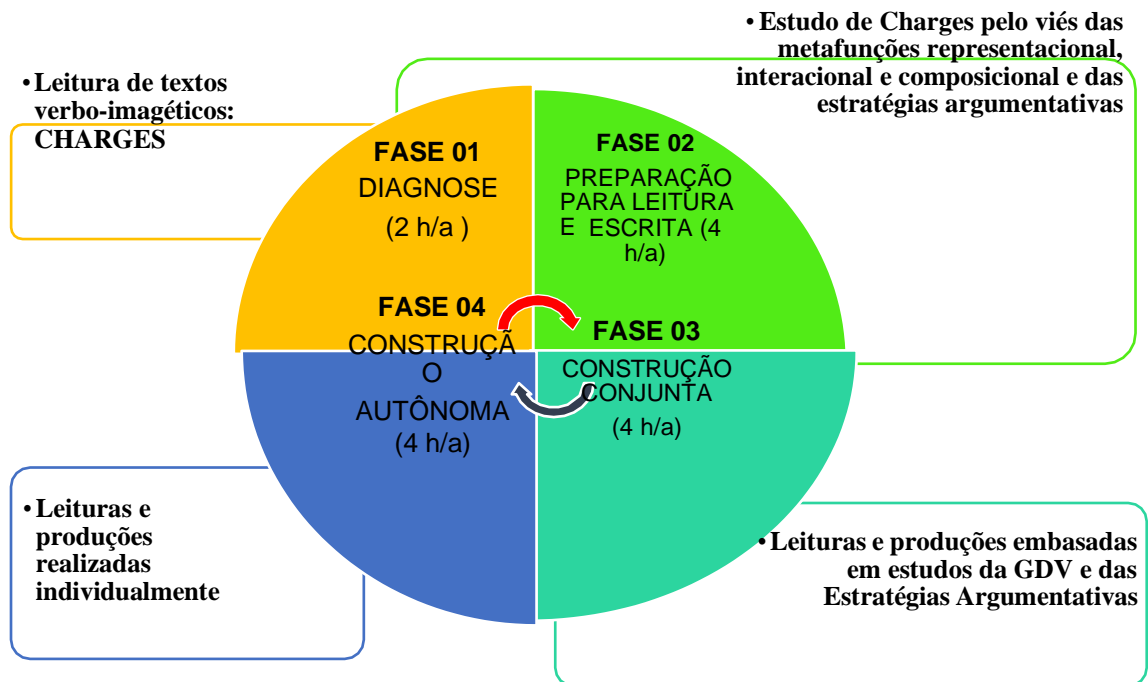
Etapas	Fases	C/H
Etapa I	Fase 01: Diagnose	2h
	Fase 02: Preparação para a leitura	2h
	Fase 03: Construção Conjunta	2h
	Fase 04: Escrita Autônoma	2h
Etapa II	Fase 05: Avaliação e Produção de Texto	2h
	Fase 06: Avaliação e reescrita	2h
Etapa III	Fase 07: Divulgação	2h
Carga horária total		14h

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Nessa proposta, destacamos a leitura de Charges que formam o *Corpus* desta pesquisa, garantindo uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Nesse viés, trazemos para aprofundar a proposta concepções teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), em interface com uma perspectiva social de argumentação (BRETON, 2003).

Por essa razão, neste trabalho, temos a intenção de destacar um projeto de leitura e de escrita intitulado “Charges multiplicando saberes e promovendo a argumentação” – CHAMUSPA, como demonstramos na Figura 10 a seguir.

Figura 10 - Estratégias do- Projeto didático-metodológico - CHAMUSPA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Baseado na Pedagogia de Gênero (PG), como demonstramos anteriormente, desenvolveremos um procedimento didático-metodológico (Quadro 10) que aponta as habilidades necessárias para ampliar a argumentação e ativar a leitura de gêneros de textos verbo-imagéticos. Então, os princípios metodológicos e teóricos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) servirão de inspiração para ampliar o letramento multimodal no EF, especialmente no programa de letramento “Ler para Aprender”, como exposto no quadro seguinte:

Quadro 10: Distribuição das Etapas e dos Objetivos didáticos

Etapas	Fases	C/H	Objetivo didático
Etapa I	F1: Diagnose	2h	Promover oficinas didáticas de leitura e escrita, inspiradas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)
	F2: Preparação para a leitura	2h	
	F3: Construção Conjunta	2h	
	F4: Escrita Autônoma	2h	
Etapa II	F5: Avaliação e Produção de texto	2h	Promover oficinas didáticas que apontem pistas de argumentação social
	F6: Avaliação e Reescrita	2h	
Etapa III	F7: Divulgação	2h	Divulgar as oficinas didáticas em um Manual Metodológico
Carga horária total		14h	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Desse modo, para atender os objetivos específicos deste estudo apresentamos um projeto didático para ser vivenciado no Ensino Fundamental – especialmente no 9º ano, contendo etapas e fases, com objetivos didáticos para cada etapa (Quadro 10).

6.6 Produto didático

No intuito de contribuir com a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, consolidamos um Manual Didático⁷, proposição didática apresentada no Capítulo VII, para docentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa proposição didática, estimulamos a criticidade e a argumentação em sala de aula.

Escolhemos um Manual Didático como produto, seguindo os preceitos teóricos do Decreto-lei 369/90 de 26 de novembro de 1996 (artigo 2º) que define Manual Escolar como

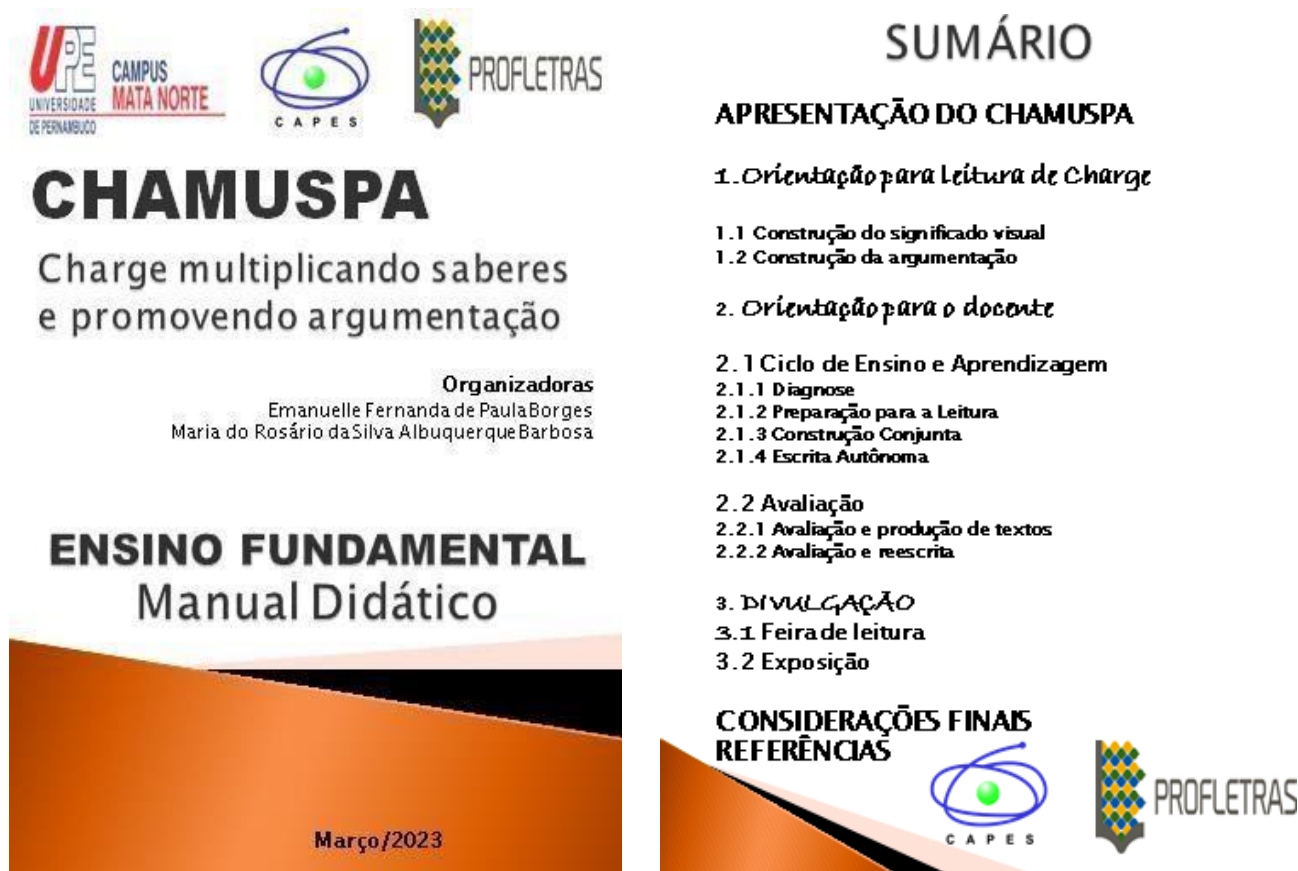
o instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada (LBSE, 1990, p.5).

Para tanto, o Manual Didático propõe uma proposta de intervenção⁸ para o estudo da Charge no nono (9º) ano do Ensino Fundamental. Nossa intenção é evidenciar um projeto didático com foco em leitura de texto verbo-imagético que possa possibilitar uma formação leitora, na escola, a partir de gênero de texto multimodal.

⁷ **Manual Didático** que será publicado e divulgado para os professores do Ensino Fundamental, mais especificamente, para os professores do 9º do EF do Município de Surubim/PE.

⁸ Proposta didática para o 9º ano do Ensino Fundamental (EF)

Figura 11: Manual Escolar



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Como mencionamos anteriormente, o projeto didático para o nono (9º) ano do Ensino Fundamental apresentado, no Capítulo VII, será publicado por meios de uma Manual Escolar – Figura 11. Esse Manual sinaliza uma possível contribuição para o letramento multimodal em diálogo com a argumentação e pode favorecer o ingresso do aluno no ensino médio com qualificação na formação leitora.

No próximo capítulo, apresentamos uma reflexão a respeito do projeto CHAMUSPA que incentiva e promove estudo da argumentação por meio da inserção de Charges, já que a linguagem é um meio de comunicação que nos permite interagir com os outros e realizar ações.

CAPÍTULO VII

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção⁹ para o estudo da Charge no nono (9º) ano do Ensino Fundamental. Nossa intenção é socializar um Manual Escolar que possa evidenciar um projeto didático com foco em leitura de texto verbo- imagético e possibilitar uma formação leitora, na escola, a partir de gênero de texto multimodal.

Para tanto, organizamos as discussões em duas etapas: (i) possibilidades de leitura com foco na interpretação e na argumentação; e (ii) descrição e reflexão de atividades do projeto “Charges Multiplicando Saberes e Promovendo a Argumentação” (CHAMUSPA), organizado em oficinas. Esse projeto didático se inspira, no letramento australiano, especificamente, no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) – Ler para Aprender, que promove um ensino de gêneros na escola, a partir das considerações de Rose e Martin (2012).

Para fins de reflexão, no decorrer de todas as análises, tecemos algumas considerações sobre os desafios do Ensino Remoto no aprendizado da leitura e da escrita na escola básica, bem como discutimos o quanto esses entraves estão associados a uma questão muito mais profunda e tão arraigada em nossa sociedade que é a desigualdade social.

7.1 Possibilidades de leitura de Charges: da interpretação à argumentação

Apontamos uma reflexão de possibilidades de interpretação¹⁰ – a partir da leitura de seis Charges publicadas em sites da Internet¹¹ – que destacam o olhar para as imagens, conforme estudos da Gramática do Design Visual (GDV), propostos por Kress e van Leeuwen (2006); e de argumentação inspirada em Breton (2003). Desse modo, de acordo com os objetivos propostos, iniciamos um estudo reflexivo para o olhar das estruturas representativa, interativa e composicional de Charges. Depois, voltamo-nos a indicar pistas

⁹ Proposta didática para o 9º ano do Ensino Fundamental (EF).

¹⁰ Trazemos, neste estudo, a noção de Intepretação apontada por Kress (1989, p. 21) quando considera que “a construção de sentido se dá nos dois níveis, simultaneamente: no plano do contexto imediato, em que se desenvolvem os eventos sociais, característicos de determinada instituição; e, no plano do contexto mais amplo, de determinada cultura.

¹¹ Todos os sites foram apresentados no Capítulo de Metodologia (Capítulo 3).

argumentativas advindas dos estudos dos significados que se fazem presentes em cada Charge.

Trazemos, aqui, uma reflexão multimodal de Charges que abordam o “Ensino Remoto” na pandemia da Covid-19. Desse modo, ocupamo-nos em realizar uma análise dos significados representacional, interacional e composicional a partir das categorias de análise da GDV.

7.1.1 Sobre possibilidades de interpretação

Neste item, detalhamos os significados construídos nas Charges estudadas e retomamos conceitos básicos da GDV para o estudo da imagem chárstica em diálogo com a Gramática Sistemico-Funcional (GSF), como mencionamos nos capítulos anteriores. Fato que nos levou a optar pela GSF, idealizada por Halliday (1885), por apontar o código semiótico da linguagem como responsável pela construção de significados; e pela GDV, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), e inspirada, na primeira, por estudar o código semiótico da imagem.

Nesse diálogo, trazemos para discussão, a respeito das Charges estudadas as três metafunções como mencionamos, anteriormente, no Capítulo III, destacadas por Kress e van Leeuwen (2006): a Representacional, responsável por construir visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem”; a Interativa, metafunção em que os recursos visuais são responsáveis pela construção da “natureza das relações de quem vê e do que é visto”; e a Composicional, relacionada aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem (UNSWORTH, 2004, p.72).

No decorrer de todo nosso estudo, faremos a interpretação de duas Charges para cada uma das três metafunções descritas na GDV por Kress e van Leeuwen (2006). A seguir, iniciamos pela Representacional, Interacional e Composicional, respectivamente.

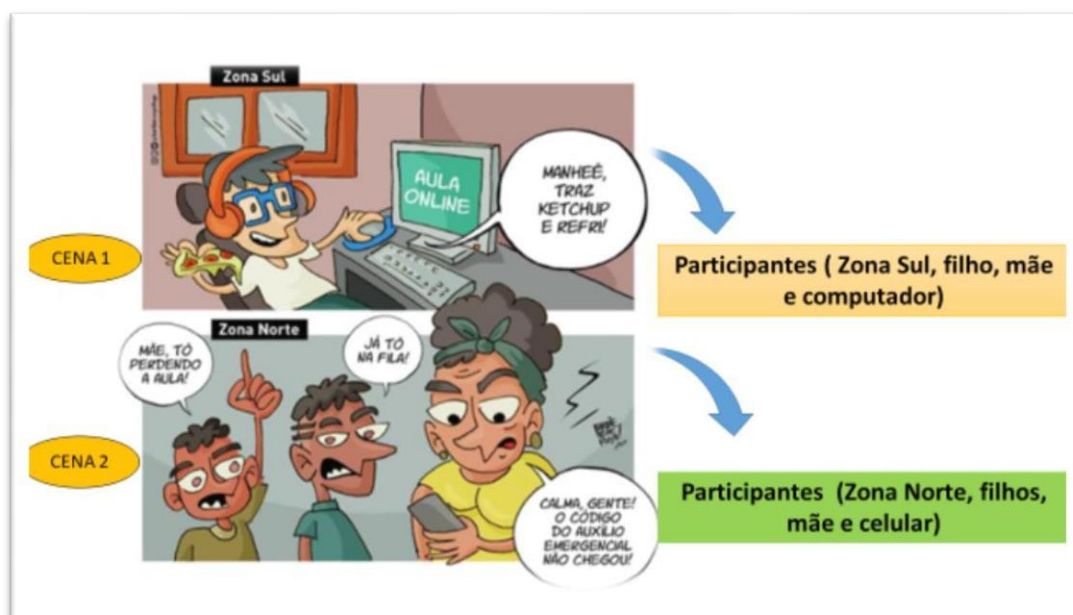
7.1.1.1 Interpretação sob o olhar representacional

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 44), na metafunção representacional, “o homem é capaz de recriar e figurar o mundo por meio de coisas (pessoas, objetos e lugares) dos eventos (ações) e das circunstâncias”. Logo, é isso que vamos analisar em duas charges que seguem: como coisas, eventos e circunstâncias podem representar o

mundo e como isso fornece subsídios para uma melhor interpretação das imagens que nos cercam.

Na figura 12, temos a primeira charge selecionada do *website* para investigação. Nela, observamos que se trata de uma abordagem do Ensino Remoto em dois contextos: na cena 1, temos a Zona Sul, representando uma classe social mais favorecida economicamente e, na cena 2, temos a Zona Norte, representando o oposto da cena anterior: uma classe social pobre e que vive à margem da sociedade.

Figura 12: Interpretação Representacional (CH-01)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora
(CH-01 disponível em: <https://images.app.goo.gl/i6V9H2X557J8r7ra7>)

A CH-01, apresentada na figura 12, por ser um gênero de cunho crítico, denuncia, através de recursos imagéticos e verbais, divergências de uma prática de Ensino Remoto, por meio de equipamentos eletrônicos em nosso país, em decorrência da Pandemia da Covid-19.

Os contrastes econômicos sempre existiram aqui, no Brasil, e isso quase sempre impactou em nosso sistema educacional, com inúmeros exemplos de injustiças no que tange ao acesso a recursos que viabilizam um ensino e uma aprendizagem mais igualitários entre estudantes de classes sociais diferentes. Porém, com o isolamento social, sem aviso prévio, ao qual ficamos todos reféns, esses contrastes ficaram mais latentes. Nas charges selecionadas, voltamos o nosso olhar para essas desigualdades, em busca de pistas

argumentativas, geradas pelos recursos imagéticos e verbais, tão bem explorados nesse gênero.

A CH-01 escancara essa situação, quando representa, através da divisão entre a cena 1, Zona Sul, o espaço onde vivem pessoas privilegiadas economicamente, as quais possuem todos os recursos necessários para o acesso a uma educação de qualidade em tempos de isolamento social. A cena 2, Zona Norte, caracteriza um espaço com especificações opostas a anterior. Aqui, os habitantes não possuem nem o básico para sobreviver, dependendo de auxílios governamentais, como o Bolsa Família.

No que tange ao olhar representativo, percebemos que se trata de uma estrutura narrativa por apresentar “desdobramento de ações e eventos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79); e contempla um processo de ação e de reação, visto que os participantes ali representados podem ser interpretados como estando em uma relação ativa reativa entre atores e metas.

Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006) descrevem o tipo de relação entre os participantes em uma cena imagética e revelam se ela se apresenta como um evento dinâmico ou estático pela postura do olhar (CAVALCANTE; BRITO, 2020). Isso é o que percebemos, na CH-01, por ser um evento dinâmico entre os participantes que interagem através de processos verbais, olhares e gestos.

Na CH-01, constatamos, na Zona Sul, um garoto dirigindo-se ao ator representado implicitamente mãe, que, mesmo não tendo sua imagem revelada diretamente na cena, pode ser percebida, através do processo verbal veiculado no balão. Já na Zona Norte, os dois atores, representando filhos na cena, aparecem em uma reação transacional bidirecional com a mãe que, diferente do que aconteceu na cena anterior, é representada explicitamente e encontra-se com o olhar e a atenção voltados para um aparelho celular, ou seja, a meta aqui é um objeto cobiçado pelos filhos dessa participante para conseguirem ter acesso a sua aula remota.

Na CH-01, os atores, nas duas cenas, são representantes de filhos e mães. Os vetores estão se deslocando em direção às figuras maternas, de maneira implícita visualmente na cena 1 e explícita, na cena 2. Assim, observando mais uma vez a CH-01, percebemos na cena da zona sul, que é através do processo verbal proferido pelo ator principal que se percebe a presença da mãe e o tipo de relação transacional estabelecida entre eles (parece estabelecer um modelo de mãe subserviente que proporciona todas as

condições para que o filho se sinta como um “reizinho”). Já nos balões da cena da zona norte, os filhos estão solicitando o básico para conseguirem ter aula no contexto de isolamento social – um aparelho com internet. Em contrapartida, diferentemente da primeira cena, encontra-se uma fala explícita da mãe que demonstra preocupação com a falta de condições financeiras para proporcionar o essencial para que os filhos consigam assistir às aulas. Para entender esse desejo da mãe, será necessário que os leitores da charge possuam informações acerca do que é o auxílio emergencial e do uso que, muitas vezes, é feito dele para o acesso à internet; caso contrário, um leitor desinformado pode inferir que a mãe não está preocupada com a situação dos filhos e sim com a ajuda governamental ou com uma conversa pessoal pelo celular.

Desse modo, percebemos a presença de atores (pessoas, espaços e objetos), na CH-01, como demonstra a Figura 12 e o Quadro 11

Quadro 11 – Elemento da Narrativa Visual: Ator – CH 01

Cenas	O que caracteriza?	Participantes
1	Aluno de classe média “mimado” exigindo ketchup	Pessoa
	Mãe de classe média subserviente.	Pessoa
2	Aluno reclamando por estar perdendo aula por não ter o celular.	Pessoa
	Aluno afirmando ter prioridade na aquisição do direito ao celular.	Pessoa
	Mãe preocupada em conseguir os meios para oferecer um aparelho celular para seus filhos conseguirem participar da aula.	Pessoa
Cenas	O que caracteriza?	Participantes
1	Quarto aconchegante e bem equipado para um estudante ter aulas on-line.	Espaço
2	Ambiente indefinido	Espaço
Cenas	O que caracteriza?	Participantes
1	Todos os objetos contribuem para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem.	Objeto
2	Um celular sem acesso à internet para ser dividido para dois estudantes.	Objeto

FONTE: Organizado pela pesquisadora

Esse fato leva-nos a confirmar que se trata de uma Representação Narrativa composta por processos de ação, de reação e verbal, como demonstramos no Quadro 11. Tudo isso mostra que a presença de

participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento; [...] presença de vetores indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção; e inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 534).

Dessa maneira, vimos que a citação refere-se aos elementos que devem estar presentes na representação visual de um evento comunicativo, a saber: participantes, vetores indicando ação ou reação e o contexto espacial e temporal do evento. Esses elementos são essenciais para que a representação visual seja eficaz na comunicação de informações sobre o evento em questão. A presença dos participantes e dos vetores indicando a ação ou a reação permite ao espectador entender o que está acontecendo, enquanto o contexto espacial e temporal ajuda a situar o evento em um contexto mais amplo.

Como apontamos, na figura 11 e na tabela 01, os participantes, nas duas cenas da CH-1, são: pessoas - filhos e mães; lugares - Zona Norte e Zona Sul; e objetos - computador e celular. No contexto de ensino remoto, durante a pandemia, foram esses participantes que agregaram as situações de ensino remoto experienciados nas escolas de contextos urbanos e rurais de Pernambuco. Dessa forma, segundo Kress e van Leeuwen (2006), a construção de um significado representacional diz respeito à dinâmica dos participantes da imagem, configurando as possibilidades de significações que podemos construir em dado recurso imagético.

No que concerne à relação espacial que os participantes ocupam na imagem, na CH-01, notamos a presença de dois lugares – Zona Sul e Zona Norte. Na Zona Sul, um filho/aluno (ator representado 1) dirigindo-se, implicitamente, a mãe (ator representado 2) que, mesmo não tendo sua imagem revelada diretamente na cena, pode ser percebida, através do processo verbal veiculado no primeiro balão (“manheê, traz ketchup e refri!”). Já, na Zona Norte, os dois atores, que representam filhos/alunos na cena, aparecem em uma reação transacional bidirecional com a mãe que, diferente do que aconteceu, na cena 1, é representada explicitamente e encontra-se com o olhar e a atenção voltados para um aparelho celular. Esse fato corrobora o que afirmam Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 536), quando esclarecem que “os processos de reação caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados”

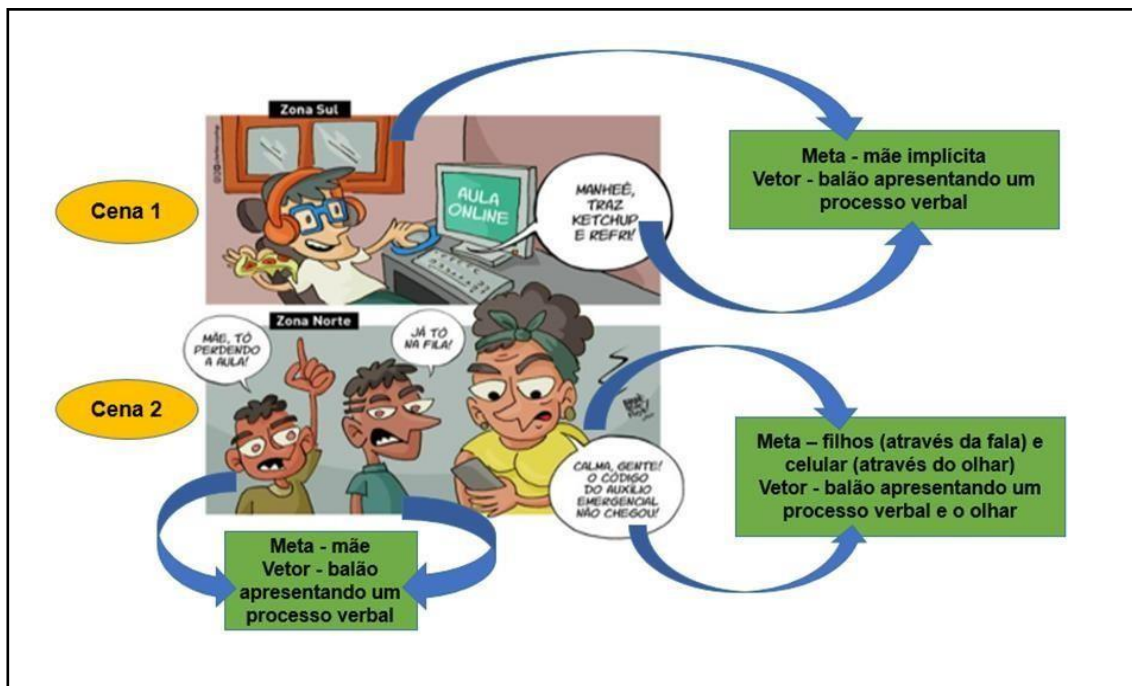
Assim, observando, mais uma vez, a CH-01, percebemos, na cena 1 - Zona Sul, que é, através do processo verbal proferido pelo ator principal, que se percebe a presença da mãe e o tipo de relação estabelecida entre eles (parece estabelecer um modelo de mãe subserviente que proporciona todas as condições para que o filho se sinta como um

“reizinho”). Já, nos balões da cena da Zona Norte, os filhos estão solicitando o básico para conseguirem ter aula no contexto de isolamento social – um aparelho com internet.

Em contrapartida, diferentemente da primeira cena, encontra-se uma fala explícita da mãe preocupada com a falta de condições financeiras para proporcionar o essencial para que os filhos consigam assistir às aulas. Para entender esse desejo da mãe, torna-se necessário que os leitores da charge possuam informações acerca do que é o auxílio emergencial e do uso que, muitas vezes, é feito dele para o acesso à internet; caso contrário, um leitor desinformado pode inferir que a mãe não está preocupada com a situação dos filhos e sim com o auxílio emergencial ou com uma conversa pessoal pelo celular.

Dois recursos merecem nossa atenção no processo interpretativo dessa charge, como já mencionado anteriormente: o vetor e a meta. No que se refere ao vetor, podemos dizer que ele é uma linha imaginária que dá ideia de ação/movimento. E a Meta “é o participante a quem ou a que o vetor é dirigido, portanto, também é o participante de quem ou de que a ação é feita ou no qual destina-se a ação” (KRESS; VAN LEEUWEN (2006, p.64). Com o intuito de visualizarmos mais claramente como se estabelece a relação entre vetores e metas na CH-01, apresentamos a ilustração adiante.

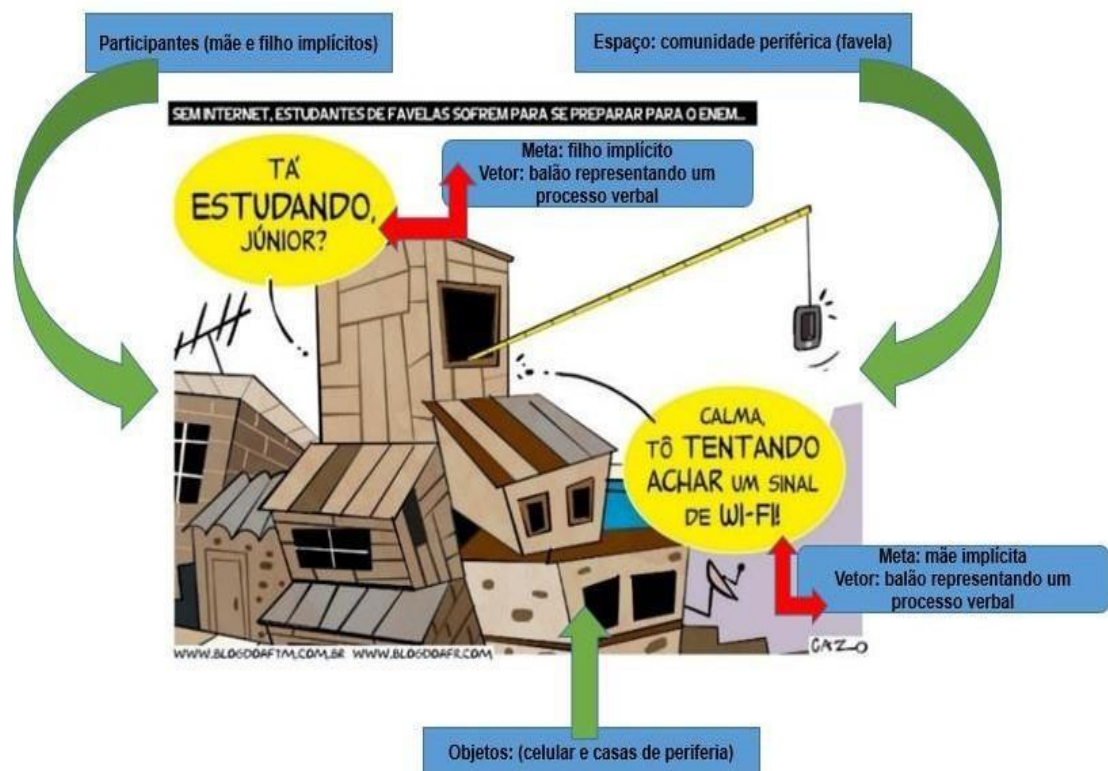
Figura 13: Metas e Vetores - CH-1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora
(CH-01: disponível em: <https://images.app.goo.gl/i6V9H2X557J8r7ra7>)

Um vetor comum em ambas as cenas é o balão de diálogo que vem conectado ao ator falante e refere-se ao processo verbal nas imagens. Esse é um recurso que merece atenção por ter um papel decisivo à compreensão de textos verbo-imagéticos como a Charge e em especial nessa porque a reação transacional só é percebida devido a esse recurso. Passemos agora para a interpretação da Charge 02.

Figura 14: Interpretação Representacional (CH-02)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora
(CH-02: <https://blogdoaftm.com.br/charge-live-de-educacao-para-os-pobres/>)

A CH-02 se enquadra, assim como a CH-01, em um processo narrativo, já que os participantes (mãe e filho implícitos) representados estão em uma relação ativa entre ator e meta. Como Kress e van Leeuwen (2006) conceituam ator e meta “o ator é a figura ou objeto que é representado como sendo responsável pela ação, evento ou estado de coisas retratado na imagem. A meta atribui ação ou causalidade dentro da imagem” (KRESS; VAN LEEUWEN 1996, p.33).

Na CH-02, é também por meio do processo verbal que uma reação transacional bidirecional acontece entre os participantes interativos, mãe e filho. E é apenas assim que

os identificamos e percebemos o tipo de relação entre eles: uma mãe em situação de pobreza apresenta-se preocupada com os estudos e o futuro do seu filho; este se desdobra para conseguir os meios necessários para isso acontecer. Passemos agora para a metafunção interacional.

7.1.1.2 Interpretação sob o olhar interacional

No processo de interpretação das charges estudadas, principalmente nos exemplos CH-03 e CH-04, notamos que o olhar interacional pode “demonstrar interações ocorridas não só entre as figuras representadas nas imagens, mas também os níveis interacionais que, evidentemente ocorrem entre os participantes produtor e leitor”, como lembra Cunha(2017, p. 64).

A metafunção interacional de Kress e van Leeuwen (2006) é fundamental para a compreensão da comunicação verbal, pois ela se concentra nas relações sociais que são estabelecidas entre os participantes de um discurso. Nesse sentido, é “o participante interativo que produz os enunciados; e o leitor é o participante interativo leitor do enunciado produzido” (LINS, 2018, p. 57). Isso nos leva a refletir sobre a importância da interação entre o produtor e o leitor na produção e interpretação de um enunciado.

Segundo Lins (2018), o produtor é responsável por produzir os enunciados, enquanto o leitor é o participante interativo que os lê. O papel do leitor é fundamental, pois é quem garante a interação na comunicação verbo-visual. É por meio do olhar interacional que o leitor é capaz de interpretar o enunciado e estabelecer uma relação como produtor.

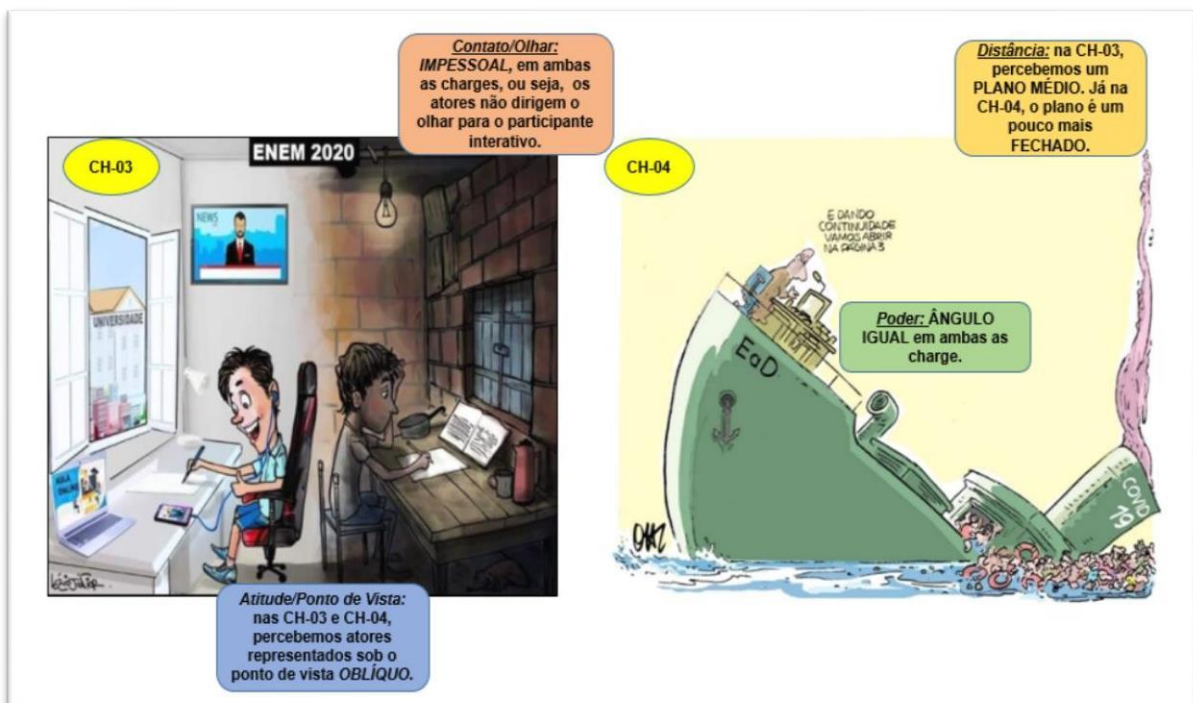
Nessa conjuntura, o olhar interacional é um conceito importante nessa metafunção, pois ele se refere à capacidade do leitor de perceber as intenções comunicativas do produtor e, a partir daí, reagir a elas. Logo, esse olhar interacional permite que o leitor se posicione no discurso, avalie o que está sendo dito e, assim, garanta a efetiva interação com o produtor.

Nesse sentido, é sempre importante destacar que a interação não se limita à comunicação verbal. Ela pode ser estabelecida também por meio de gestos, expressões faciais e variados elementos não verbais. É por meio desses elementos que os participantes interativos conseguem estabelecer uma relação de comunicação efetiva.

Portanto, a metafunção interacional de Kress e van Leeuwen (2006) nos ajuda a compreender a importância da interação na produção e na interpretação de um enunciado. O olhar interacional do leitor é fundamental para garantir essa relação e, por isso, é essencial que ele esteja atento aos elementos verbais e não verbais presentes no discurso. Somente assim, será possível estabelecer uma comunicação efetiva e garantir a compreensão mútua entre os participantes interativos.

Um percurso interativo propõe que as intenções do produtor do texto sejam observadas através do contato/olhar, da distância, da atitude/ponto de vista e do poder.

Figura 15: Interpretação Interacional (CH-03 e CH-04)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

(CH-03: <https://images.app.goo.gl/PXuT82acC5i1gr5d9>) / CH-04 <https://blogdopedlowski.com/2020/06/22 /ead-em-tempos-de-pandemia-titanic-apos-batida-no-iceberg/>)

Na CH-03, observamos que os atores não olham diretamente para o observador/leitor, ou seja, deixam-no livre para interpretar o texto sem qualquer tipo de pressão. Assim como ocorre na CH-04, tanto o professor quanto os outros atores que participam na composição da charge, não dirigem o olhar em momento algum para o participante interativo leitor. Esse fato demonstra que essas charges apresentam uma forte

tendência à construção de significados compartilhados entre os interlocutores, já que não há uma imposição direta de sentidos por parte dos atores envolvidos. O leitor tem a liberdade de interpretar o texto de acordo com sua bagagem cultural e experiências prévias, o que pode gerar uma diversidade de leituras possíveis. A interação entre os atores representados e os leitores é, portanto, caracterizada pela abertura e pela negociação de significados, o que contribui à construção de um ambiente de diálogo e de troca de ideias.

O olhar destinado diretamente ao observador leva-o a agir de maneira mais direta sobre a cena e é chamado de demanda que pode ser mais ou menos explícita. Quando o ator não olha diretamente para o observador, este não terá sua atenção exigida e poderá observar a imagem como assim o desejar e examiná-la em seus detalhes sem qualquer tipo de cobrança, como mencionamos anteriormente.

Já a distância está relacionada com o enquadre que é construído na imagem, ou seja, o participante, representante da imagem, pode ser mostrado mais próximo ou mais afastado do observador e isso sugere diferentes níveis de relações entre os participantes interativos. Na CH-03, percebemos um plano médio em que os atores representados são expostos para o leitor/observador de maneira que seja possível notar as diferenças que existem entre eles. Já na CH-04, o plano é um pouco mais fechado, o observador encontra mais dificuldade para analisar os detalhes da cena.

O ponto de vista ou a perspectiva é uma dimensão em que a imagem pode ser mostrada de maneira subjetiva ou objetiva. As imagens subjetivas são aquelas que apresentam um ângulo central, uma perspectiva mais centralizada na imagem, na qual o observador está apto a ver o participante representado na imagem apenas do ponto de vista em que a imagem foi construída. Já a imagem objetiva, não apresenta perspectiva alguma, uma vez que é mostrado o que o produtor da imagem acredita que deve ser mostrado, sem se importar com a relação estabelecida com o observador; diagramas e mapas técnicos, são exemplos desse tipo de imagem.

Partindo da ideia inicial de que um ângulo frontal requer maior envolvimento do observador, enquanto um ângulo oblíquo sugere maior afastamento por parte do observador da imagem, nas CH-03 e CH-04, percebemos atores representados sob o ponto de vista oblíquo, com o intuito de conferir um menor grau de aproximação com os observadores interativos.

No que se refere ao processo de poder entre participante representado e participante leitor, notamos a postura superior deste com relação àquele. Assim, na CH-03 e na CH-04, percebemos um ângulo igual com relação ao observador, o que confere identificação por parte dele para com a leitura.

Outro fato que merece ressaltar, diz respeito à interação entre os participantes representados e em vista disso, observando a CH-03, notamos os participantes de costas um para o outro, isso intensifica a distância entre os dois contextos sociais e econômicos, as duas realidades.

Na CH-04, o participante que representa a classe docente em meio ao ensino EAD está em frente do caos gerado pela pandemia, porém, não aparenta perceber todos os problemas surgidos desse contexto. Ainda podemos associá-lo, através do processo de intertextualidade, com os violonistas do filme Titanic, que continuavam “tocando” enquanto o “navio afundava”.

7.1.1.3 Interpretação sob o olhar composicional

Diferentemente do texto escrito que se apresenta por meio de uma leitura linear – da esquerda para a direita e de cima para baixo – os textos visuais transmitem significados por meio de combinações de elementos semióticos. Em textos dessa natureza, há uma imensidão de caminhos disponíveis e várias decisões são tomadas por meio dos significados composicionais. Por função composicional, entende-se “a composição do todo, a maneira na qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro de um todo significativo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Portanto, essa metafunção está relacionada à coesão do texto visual, ou seja, à maneira como o produtor dispõe os significados no espaço do texto imagético.

A metafunção composicional pode ser observada sob três sistemas interdependentes, a saber: valor de informação, enquadramento e saliência. O valor informativo é considerado pela localização dos elementos (pessoas, textos, balões, objetos, etc.) dispostos nas principais regiões da imagem: esquerda/ direita, superior/ inferior e centro/margem. Na linha horizontal, estabelece-se a relação entre dado e novo; já na linha vertical, pode-se ocorrer a relação ideal e real, além da importância da noção de margem e centro, quanto mais afastada do cerne da imagem, mais marginalizada a informação.

Esses recursos composicionais têm o objetivo de “relacionar as metafunções representacional e interativa presentes na imagem de forma a agregar sistemas de valores” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.65), como o valor da informação, o enquadramento e a saliência. Todos esses sistemas a serviço da coesão do texto multimodal.

Na CH-05, notamos na posição superior esquerda (DADO) o processo verbal “ENSINO A DISTÂNCIA...” e uma mãe dirigindo o olhar para o filho, preocupada com a aula. Já na posição inferior direita (NOVO) temos a novidade, a realidade, um filho com dificuldades para assistir às aulas a distância. Já, na CH-06, foi explorada a posição central da imagem, um amontoado de moradias, em que se configura, mais uma vez, o diálogo entre mãe e filho acerca do ensino remoto, só que, diferente da CH-05, por meio de um balão elíptico. Assim como na CH-05, há uma mãe preocupada com a educação de seu filho. Mesmo que mãe e filho não apareçam explicitamente na cena, sabemos que estão ali pelo processo verbal.

Figura 16: Interpretação Composicional - CH-05 e CH-06



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

(CH-05: <https://exnepe.org/2020/10/22/mg-moclalte-volta-as-aulas-do-zema-e-mentira-e-demagogia/>) / CH-06: <https://goipalavraoperaria.blog/2020/06/20/exclusao-escolar-e-ensino-remoto-durante-a-pandemia/>)

Em ambas as charges, não percebemos linhas divisórias que estabeleçam qualquer tipo de separação entre os atores representados nas cenas, talvez por mães e filhos comungarem da mesma realidade.

O enquadramento está intimamente ligado à conexão entre os elementos significativos do texto visual. Essa estruturação será maior quando o autor empregar linhas divisórias que deixem os participantes menos conectados. Como já proferido anteriormente, não é perceptível qualquer linha divisória nas charges em estudo, ou seja, temos uma cena interligada nas duas charges, visto que todos os atores envolvidos nas duas charges compartilham do mesmo contexto representado. Portanto, todos os elementos da cena estão interligados.

A saliência é um recurso de integração visual empregado para atrair a atenção do leitor levando em consideração fatores como: primeiro plano, plano de fundo, tamanho relativo, cor, nitidez, etc.

Tanto na CH-05 quanto na CH-06, constatamos o emprego de cores escuras, tais como o marrom e o preto, o que pode remeter a um ambiente sujo e degradante. Na CH-05, temos, em primeiro plano a residência da mãe que direciona o olhar para o filho em segundo plano. Este encontra-se voltado para o celular, objeto tão cobiçado, principalmente, em tempos de isolamento social, como ocorreu de maneira mais intensa em 2020 e 2021. Já na CH-06, todos os atores encontram-se elípticos e em um plano mais distanciado, só conseguimos percebê-los e interpretar a cena, através do processo verbal.

Diante dos estudos realizados, é relevante lembrar que a Gramática do Design Visual, por intermédio das metafunções representacional, interacional e composicional, contribui qualitativamente para que o leitor compreenda as informações multimodais e semióticas presentes em textos como a charge. Assim, sua aplicação para estudos como os desenvolvidos na presente dissertação, muito embasa as discussões e os debates entre docentes e discentes.

Dessa maneira, podemos atestar que, tanto os pressupostos da GDV, quanto o gênero charge, além de discussões realizadas adiante acerca da argumentação, servem de base à elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura e de Escrita inspirado no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), com o objetivo principal de investigar a manifestação dos significados construídos em charges e sua relação com a elaboração da argumentação oral e escrita, no intuito de promover um projeto de leitura e de escrita com foco no letramento

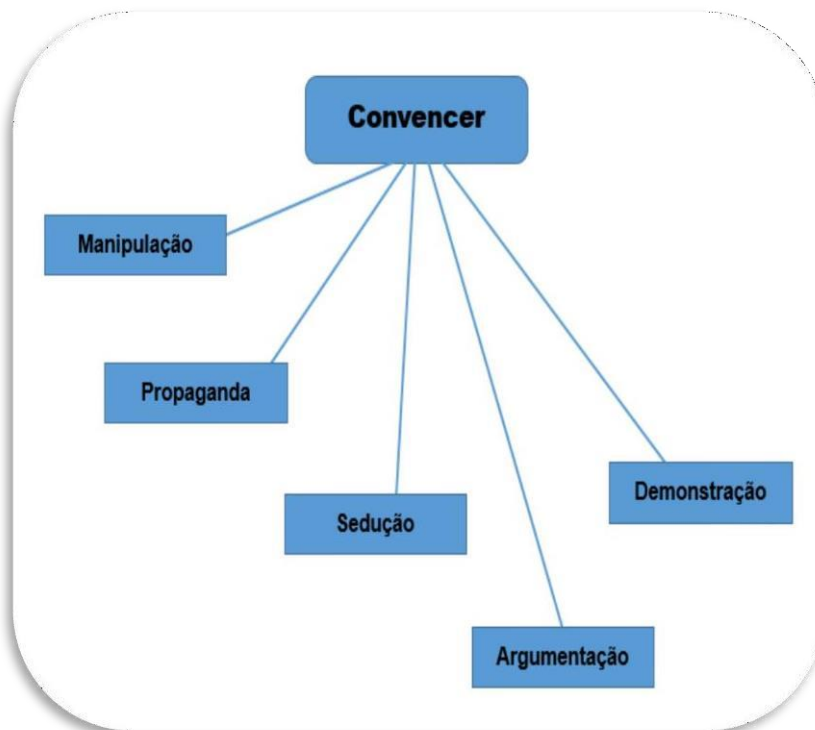
multimodal para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, como prometido, na próxima seção, tratamos da argumentação, assunto tão caro a nossos estudos.

7.1.2 Sobre possibilidades de argumentação

O objetivo desse item é indicar pistas argumentativas advindas dos estudos dos significados que se fazem presentes em Charge, sem deixar de lado a importância de discutir alguns meios argumentativos que surgiram como alternativa ao uso da violência, ou seja, utilizar de outros meios para convencer, ao invés da força, é um passo muito importante para tornar o homem mais humano.

Todo ser humano, no processo comunicativo, faz uso de variados mecanismos para convencer alguém ou um público determinado e, para isso, lança mão da argumentação. Fato que nos leva a compreender, segundo Breton (1999), que há diferentes maneiras de convencer. E isso pode acontecer através da manipulação, propaganda, sedução, demonstração e argumentação, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 17 - Diferentes Maneiras de Convencer



Fonte: Breton (1999).

Desse modo, as diferentes maneiras de convencer são inspiradas pelas ações humanas e “é, na realidade, além de sua complexidade, o fato de parecerem sempre mobilizar, de maneira indivisível, toda a riqueza das possibilidades. Assim encontramos raramente situações puras de sedução, de demonstração ou de argumentação”, conforme destaca Breton (2003, p.11). Tudo isso nos faz compreender que as estratégias persuasivas são um processo multifacetado que mobiliza todas as possibilidades de sedução, demonstração e argumentação e deve levar em consideração as necessidades e expectativas do persuadido.

Essa afirmação é extremamente relevante para o estudo da retórica e da persuasão, já que a separação dos diferentes meios utilizados para convencer é, frequentemente, tratada como uma tarefa simples e linear. No entanto, a realidade é muito mais complexado que isso. Para desenvolver estratégias persuasivas eficazes e éticas, é fundamental compreender a complexidade da persuasão como um processo de negociação e interação entre o persuador e o persuadido, que mobiliza todas as possibilidades de sedução, demonstração e argumentação de maneira indivisível.

De acordo com Breton (2003), a argumentação é uma atividade comunicativa que tem como objetivo persuadir o interlocutor a aceitar uma determinada posição ou ideia. Segundo o autor, a argumentação é um processo complexo que envolve elementos como a lógica, a retórica, a linguagem e o contexto comunicativo.

Nesse sentido, Breton (2003) destaca que a argumentação não se limita apenas a apresentação de argumentos e evidências, mas também envolve estratégias de persuasão, como a escolha de palavras e a utilização de recursos retóricos. Além disso, o autor enfatiza a importância da ética na argumentação, destacando a necessidade de que os argumentos apresentados sejam baseados em fatos e evidências confiáveis.

O autor ainda enfatiza que a argumentação é uma habilidade essencial em diversos campos, como o jornalismo, a política e o direito, e pode ser aprimorada através da prática e do estudo. Logo, a importância de se desenvolver a capacidade de análise crítica e de se questionar constantemente os próprios argumentos.

Dessa maneira, a argumentação vista como um estudo relacionado às ciências da comunicação é percebida não como uma nova disciplina, mas sim como uma “interdisciplinar”, pois está relacionada com tudo aquilo que encaminha e formata as mensagens. Assim, é importante ressaltarmos que para a argumentação acontecer é

necessária a existência de um triângulo a saber, emissor – mensagem – receptor, ou seja, um orador profere um discurso com vistas ao convencimento de um receptor.

Além das ideias propostas pela Pedagogia de Gêneros (Rose; Martin 2012) no que tange às etapas e fases da família dos gêneros argumentativos (Exposição e Discussão), abordaremos, também, alguns argumentos propostos por Breton 2003, tais como: Enquadramento do Real e Vínculos com intuito de associar a leitura de Charge ao processo argumentativo.

7.1.2.1 Construção de argumentos

Após realizarmos a identificação e a descrição dos significados representacional, interativo e composicional, passamos a traçar estratégias mais ligadas à argumentação, através do enquadramento do real, por meio de argumentos de autoridade e/ou pressupostos comuns. Assim como os vínculos, que, por outro lado, referem-se às conexões sociais que as pessoas estabelecem por meio de comunicação e aqui, exploramos através da dedução e da analogia.

A Charge pode utilizar elementos da realidade para reforçar a sua argumentação. Nesse caso, o autor pode explorar exemplos práticos, fatos reais ou situações cotidianas para demonstrar a veracidade da sua mensagem. Além disso, o autor pode empregar argumentos de autoridade, competência científica, experiência pessoal e testemunho de um fato vivenciado por outrem, para atribuir mais relevância à argumentação. É importante analisar como o produtor utiliza esses recursos e se eles são relevantes e suficientes para sustentar a posição dele em relação ao tema abordado. Outro ponto a ser verificado é se a realidade apresentada na charge é precisa e coerente com os fatos e conhecimentos disponíveis sobre o assunto em questão.

A exploração de crenças e valores comuns a uma dada sociedade ou grupo de pessoas pode ser empregada também para reforçar a argumentação na charge. Nesse caso, o autor pode apresentar opiniões do senso comum, como preconceitos, estereótipos e julgamentos morais, para construir uma mensagem impactante e convincente. Por isso, existe a necessidade de cautela na observação desses pressupostos para que não sejam reforçados estereótipos negativos ou discriminatórios em relação a grupos sociais específicos. Por fim, é importante avaliar se a mensagem da charge é capaz de desafiar e modificar essas crenças e valores, promovendo uma reflexão crítica sobre o tema em questão.

Um outro critério de análise da Charge com foco na argumentação são os vínculos dedutivos de causa e os analógicos de comparação, exemplo e metáfora. Não podemos deixar de lembrar que a opinião é definida por Breton (2003, p. 37) como o “conjunto das crenças, dos valores, das representações do mundo e das confianças que um indivíduo forma para ser ele próprio”. Através dos vínculos, é possível perceber como a opinião do autor é construída por meio de argumentos e comparações que visam persuadir o leitor a concordar com seu ponto de vista. Nesse sentido, a opinião de um indivíduo não é formada de maneira isolada, mas sim influenciada por diversos fatores que vão desde suas crenças e valores pessoais até informações e opiniões que recebem de outras pessoas e meios de comunicação.

Por isso, ao analisarmos uma Charge ou qualquer outro tipo de texto, é importante considerar não apenas o que está sendo dito, mas também como isso está sendo argumentado e quais são as intenções por trás desses argumentos. Nesse caso, a Charge pode utilizar a relação de causa e efeito para estabelecer uma conexão lógica entre uma opinião e uma causa.

Desse modo, entendemos que é importante analisar, assim, como o chargista relaciona causa e efeito e se a ligação estabelecida entre ambos é simplista ou exagerada, distorcendo a complexidade do tema. Por fim, não podemos perder de vista a necessidade de avaliar sempre se a mensagem da charge é capaz de sensibilizar o leitor para a importância de refletir criticamente sobre opiniões e suas consequências na vida cotidiana.

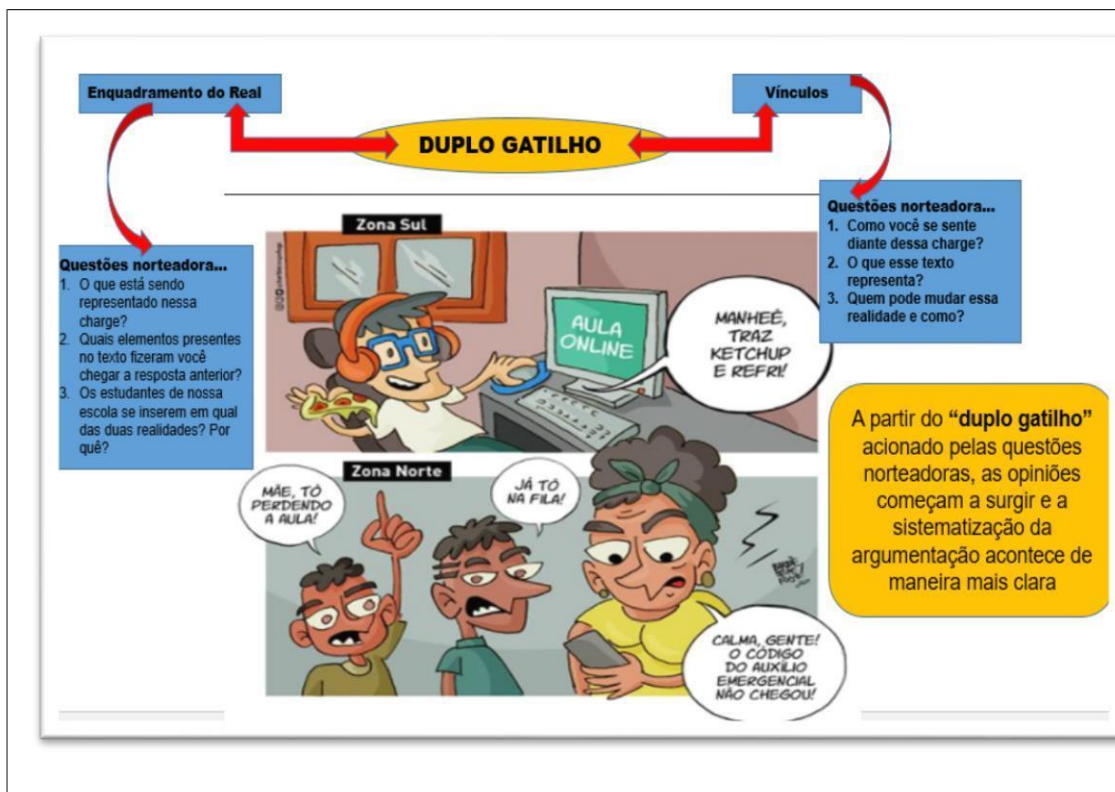
Nesse caso, o estabelecimento de vínculos comparativos entre duas realidades distintas para demonstrar uma ideia ou uma opinião pode ser estabelecida de diferentes formas, como por meio de exemplos práticos ou metáforas, buscando ilustrar uma ideia ou uma opinião. Essa comparação pode ser construída de diferentes maneiras, como por meio de exemplos práticos ou metáforas, buscando representar como um conceito se aplica a situações distintas.

Por isso, constatamos que é muito válido observar com atenção a pertinência da comparação estabelecida e como ela contribui para o desenvolvimento do argumento na charge. Além disso, é fundamental analisar se a comparação não é inadequada ou exagerada, buscando distorcer a realidade ou fortalecer padrões negativos de comportamento. Portanto, é importante verificar se a mensagem da charge é capaz mais uma vez de estimular a reflexão crítica do leitor sobre as ideias e opiniões apresentadas.

7.1.2.2 Argumentos por Enquadramento do Real

Dentro da perspectiva do enquadramento do real, podemos explorar argumentos de autoridade, através da experiência pessoal do leitor, quando, no momento da leitura, ele vai se identificar com alguma das duas realidades expostas na CH-01 (Zonas Sul e Norte). Ou seja, ele parte de um contexto familiar a sua realidade diária para assim perceber novas situações e perspectivas.

Figura 18 – Pistas argumentativas deixadas na CH-01



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir desse momento, como observamos na figura 18, recomendamos que o professor encaminhe uma série de discussões para que, assim, os estudantes percebam o horizonte de possibilidades argumentativas que afloram no instante que começamos a compartilhar nossas vivências e opiniões diante de temáticas sociais.

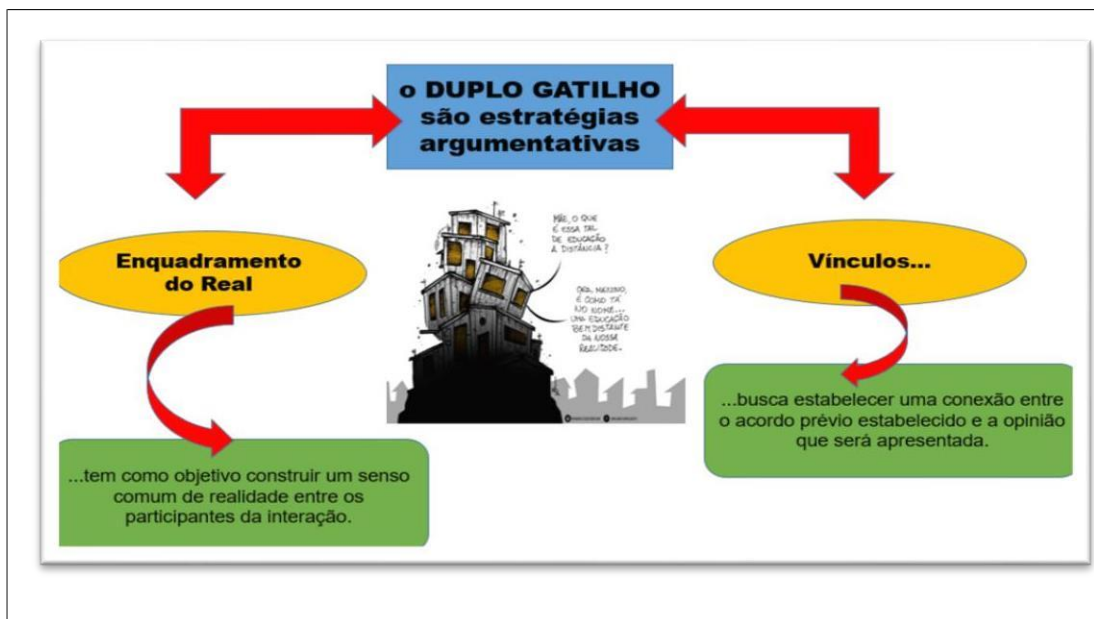
Aqui, partimos da observação de seis charges retiradas da internet, que tratam do ensino remoto em tempos de pandemia, mas, no instante que as analisamos de maneira mais detalhada, contatamos uma questão muito mais profunda e complexa: A desigualdade

social, tema tão importante à compreensão de tantas discussões que permeiam nossa sociedade.

7.1.2.3 Argumentos por Vínculo

Com a ideia de vínculo, partimos de pressupostos analógicos para desenvolver argumentos de comparação entre as duas realidades da charge. A partir do momento que o estudante cria um vínculo com as ideias sugeridas na Charge, ele começa a adentrar no processo de construção argumentativa que, como defendemos nessa pesquisa, é inerente a todo ser humano, como percebe Breton (2003, p. 21) ao afirmar que “desde quando o homem pratica a argumentação? Estaríamos tentados a dizer: desde que comunica”. Porém, mesmo sendo intrínseco ao homem, necessita ser estimulado e aprofundado na escola para que assim ele se torne um cidadão verdadeiramente.

Figura 19 – Resumo das estratégias argumentativas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além disso, devemos lembrar o alerta apresentado por Breton (2003, p.176), no final de seu livro, quando esclarece que “a argumentação não pode ser reduzida a uma técnica e necessita de pilares éticos: a liberdade de aderir à opinião proposta, a autenticidade dos argumentos usados e a relatividade das ideias que defendemos, que são, no final das contas, apenas opiniões”.

Portanto, a argumentação não pode ser vista apenas como uma técnica, mas sim como atividade que requer a liberdade de escolher aderir ou não à opinião proposta, a autenticidade dos argumentos utilizados e a relatividade das ideias que defendemos. A liberdade de escolha é essencial para que o receptor possa avaliar e decidir sobre a validade da proposição. A autenticidade dos argumentos usados é um requisito fundamental para que o receptor possa confiar no que está sendo dito. Por fim, a relatividade das ideias que defendemos reconhece que as opiniões são subjetivas e podem ser influenciadas por diversos fatores, como experiências pessoais, cultura, entre outros.

Nossa proposta, aqui, é inspirada em teorias que discutem educação, letramento e argumentação (MARTIN; ROSE, 2008; BRETON, 2003) capazes de sugerir possíveis caminhos para sistematizar estratégias de interpretação e de argumentação. E, dessa maneira, o professor consiga ferramentas metodológicas para desenvolver em sala processos de ensino e de aprendizagem.

7.2 Projeto Didático CHAMUSPA

Essa projeto baseia-se na proposta didática conhecida como Ciclo de Ensino e Aprendizagem “Ler para Aprender” da Escola de Sidney, que considera o ensino de gêneros na escola, a partir das considerações de Rose e Martin (2012). Desse modo, proporcionamos atividades que explorem as linguagens imagética e verbal, integrando-as para produzir sentidos a partir dos elementos que compõem o gênero charge. Além disso, análise de estratégias argumentativas que se apresentam na charge e sua relação com o posicionamento social também são contempladas em nossa proposta.

7.1.1 Temática do Projeto

No CHAMUSPA, a temática do “Ensino Remoto” é abordada, devido à relevância desse tema para turmas advindas do contexto pandêmico enfrentado mundialmente e como uma forma de adentrarmos em discussões sociais bem mais profundas como a “Desigualdade Social”.

Portanto, acreditamos que a proposta aqui delineada é essencial para o ensino de Língua Portuguesa, pois permite que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para produzir textos oral e/ou escrito com autonomia. Nessa abordagem metodológica, os alunos são preparados para a leitura, produção conjunta e escrita autônoma, seguindo os

princípios do letramento australiano. Ou seja, sistematizar conteúdos de maneira clara, dividindo responsabilidades entre professor e alunos. Um quadro com a proposta utilizada nesse estudo segue adiante.

7.2.2 Etapas e fases do Projeto

O CHAMUSPA é composto por três etapas didáticas. A primeira contempla a Diagnose, a Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Autônoma; a segunda traz Avaliação e Reescrita de textos; e por fim a terceira com a Divulgação com socialização dos resultados, como demonstramos no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12: Proposta Didática do CHAMUSPA

Fases	Objetivo didático	Atividades	C/H ¹²
Etapa I			
Diagnose	Apresentar o planejamento das atividades.	Roda de conversa	2h
	Realizar uma sondagem por meio de uma atividade.	Atividade Reflexiva	
Preparação para a leitura	Descrever a manifestação dos significados representacionais, interacionais e composicionais apresentados em charges.	Leitura de uma charge	2h
Construção Conjunta	Estimular o posicionamento argumentativo.	Debate	2h
Construção Autônoma	Produzir um texto dissertativo argumentativo, baseado na leitura de uma charge.	Produção escrita	2h
Etapa II			
Avaliação e Produção Textual	Avaliar a produção escrita a partir de alguns critérios.	Troca de textos	2h
Avaliação e Reescrita	Reescrever a produção escrita.	Atividade de reescrita.	2h
Etapa III			
Divulgação	Divulgar os resultados à comunidade escolar.	Apresentação de charges	2h
Carga Horária total		14 horas	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Em cada uma dessas fases apontadas, no Quadro 12, destacamos os objetivos didáticos e sugestões de atividades. São, portanto, sugestões de atividades baseadas na interpretação e na argumentação de Charges (item anterior).

¹² C/H refere-se à Carga Horária.

Etapa I – Da Diagnose a Construção de textos

A Etapa I do CHAMUSPA compreende quatro fases: a Diagnose, a Preparação para a Leitura, a Construção Conjunta e a Construção Autônoma.

A Diagnose consiste em identificar habilidades e dificuldades dos alunos em relação à interpretação das Charges estudadas e ao conhecimento da composição de um texto verbo-imagético. Para isso, o professor pode realizar uma avaliação diagnóstica que permita identificar o nível de compreensão dos estudantes em relação às charges, bem como pistas argumentativas evidenciadas pelo diálogo entre o texto verbal e o não verbal.

Com base numa Diagnose, o professor poderá planejar atividades específicas que atendam às necessidades individuais de cada estudante, criando um ambiente de aprendizagem mais personalizado e proficiente. A etapa de Diagnose é, portanto, crucial para o sucesso do projeto, pois permite ao professor ajustar o seu planejamento pedagógico de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, aumentando as chances de sucesso na aprendizagem.

Desse modo, recomendamos duas atividades para iniciar a Diagnose: uma Roda de Conversa e uma Atividade de Interpretação. A atividade Roda de conversa (1h) destina-se à apresentação do CHAMUSPA para os estudantes do 9º ano do EF. Trata-se de uma atividade em sala de aula com a participação de todos (alunos e professor). Nesse momento, o professor faz um acordo didático para que haja aprendizagem significativa na execução das atividades.

Figura 20: DIAGNOSE - Roda de Conversa



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Nesse acordo didático, provocado pela Roda de Conversa (Figura 20), os envolvidos no projeto caracterizam uma Charge pelo conhecimento prévio e conversam sobre as diferentes linguagens que compõem uma Charge. Nessa perspectiva, corroboramos as ideias de Vergueiro (2016), quando salienta que o gênero verbo- imagético, de modo geral, é uma forma de expor fatos e ações por meio do uso de elementos verbais e visuais. Dessa maneira, apontamos, nesta atividade, características de uma linguagem visual que permite compreender a mensagem. Iniciamos com a Diagnose – Figura 21 a seguir.

Figura 21: DIAGNOSE – Atividade Reflexiva

<p>01</p>	<p>ATIVIDADE REFLEXIVA INSTRUÇÃO - Observe as Charges e responda às indagações:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Quais as características do gênero Charge que aparecem na construção dos textos expostos anteriormente?</p> <p>Em qual (is) Charge(s), você percebe mais nitidamente a separação entre duas realidades distintas no que concerne ao ensino remoto? Explique como isso acontece.</p>
<p>02</p> <p>SEM INTERNET, ESTUDANTES DE FAVELAS SOFREM PARA SE PREPARAR PARA O ENEM.</p>	<p>Na Charge 2, explique a relação existente entre os elementos verbais e imagéticos. Atente para caracterização das personagens, o espaço em que estão inseridos e as cores empregadas.</p> <p>Vamos analisar a charge 4! Qual sua opinião acerca da atitude do professor diante da situação?</p> <p>Você acredita que há alguma relação com as charges lidas e o que você vivenciou ou está vivenciando com o ensino remoto?</p>
<p>03</p> <p>ENEM 2020</p>	<p>04</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisara

Após essa Atividade Reflexiva, que possui um caráter de sondagem, a respeito da leitura de quatro Charges contempladas no *Corpus*, com a instrução – “Observe as charges abaixo e responda às indagações” – promove uma discussão da temática estudada e leva os estudantes a pensar em textos verbo-imagéticos, destacando sua composição e seu caráter multimodal.

Após responderem à atividade, sugerimos uma correção coletiva a partir das expectativas (Quadro 13) de respostas para que os estudantes comecem a desenvolver um processo reflexivo:

Quadro 13: Expectativa de Respostas (Atividade Reflexiva)

Indagações	Respostas
Quais as características do gênero charge aparecem na construção dos textos expostos anteriormente?	Esperamos que os estudantes consigam perceber a articulação entre as linguagens verbal e imagética atreladas a notícias amplamente divulgadas nos meios de comunicação.
Em quais das Charges, percebemos mais nitidamente a separação entre duas realidades distintas no que concerne ao ensino remoto? Explique como isso acontece.	Eles devem indicar as charges 1 e 3 e explicar que essa separação ocorre por meio de uma linha horizontal na charge 1 e uma linha vertical na charge 3. Isso deve despertar a percepção para a separação de classes sociais que a charge representa.
Na charge 2, explique a relação existente entre os elementos verbais e imagéticos. Atente para a caracterização das personagens, o espaço em que estão inseridos e as cores empregadas.	Os estudantes devem atentar para as cores que remetem a um ambiente sujo e degradante, a caracterização dos personagens pobres e um ambiente periférico, etc. Esperamos que eles percebam a relação entre o local em que os personagens estão e a dificuldade em manter os estudos no ensino a distância. Um ponto relevante e que merece destaque é a pergunta “E A AULA, MEU FILHO?!!” além da resposta “NEM SINAL!” Todas as falas são escritas em caixa alta, atenção a palavra SINAL...
Vamos analisar a charge 4! Qual sua opinião acerca da atitude do professor diante da situação?	Esperamos que eles consigam inferir todas as possíveis relações existentes entre o navio afundando, justamente no lado da COVID 19; e o professor, assim como os violonistas do Titanic que não paravam de tocar, não para de tentar ensinar.
Vamos analisar a charge 4! Qual sua opinião acerca da atitude do professor diante da situação?	Esse é um momento para ouvirmos os vários posicionamentos argumentativos dos estudantes

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

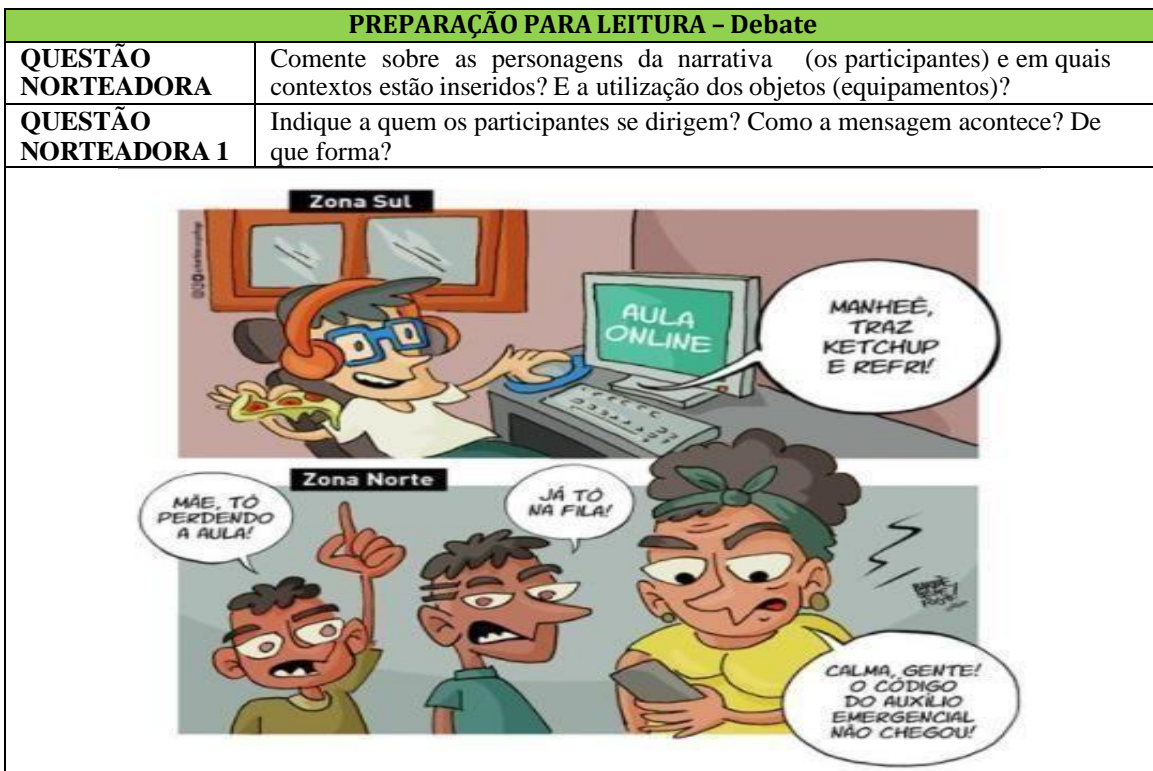
Essas propostas de expectativas de resposta levam-nos a perceber a necessidade de estudos relacionados à multimodalidade, lembrando que existe uma premissa de que toda representação linguística é múltipla (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e que o olhar para a construção de significados é essencial para leitura visual seja de texto verbal e não verbal.

Após a resolução dessa atividade e a correção coletiva, passaremos para a Etapa II seguinte do nosso projeto que é a Preparação para a Leitura.

Preparação para a Leitura

Nessa etapa, após a Diagnose, o objetivo é criar um ambiente de aprendizagem que proporcione aos alunos uma leitura reflexiva das Charges estudadas, considerando a leitura verbo-imagética e a argumentação. Iniciamos a discussão, a partir da leitura das CH-01 e CH-02 (Figura 23), e a construção dos significados representacionais, interacionais e composicionais.

Figura 22: Preparação para a Leitura (CH-01e CH-02)¹³



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

¹³ (CH-01 disponível em: <https://images.app.goo.gl/i6V9H2X557J8r7ra7>)

Na Preparação para Leitura, evidenciamos, como mostramos na Figura 22, a necessidade de refletir a respeito dos significados construídos nas Charges, destacando a manifestação deles. Para isso, recomendamos que o professor utilize diferentes estratégias pedagógicas distintas, como, por exemplo, um Debate Orientado com questões norteadoras (Figura 22) para obter um resgate de informações prévias sobre o tema abordado na Charge, a exploração do vocabulário específico, a discussão em grupo, a interpretação de imagens e a identificação dos elementos humorísticos presentes no texto, considerando o olhar representacional.

Figura 23: Debate Orientado 1 – Participantes e Espaço



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

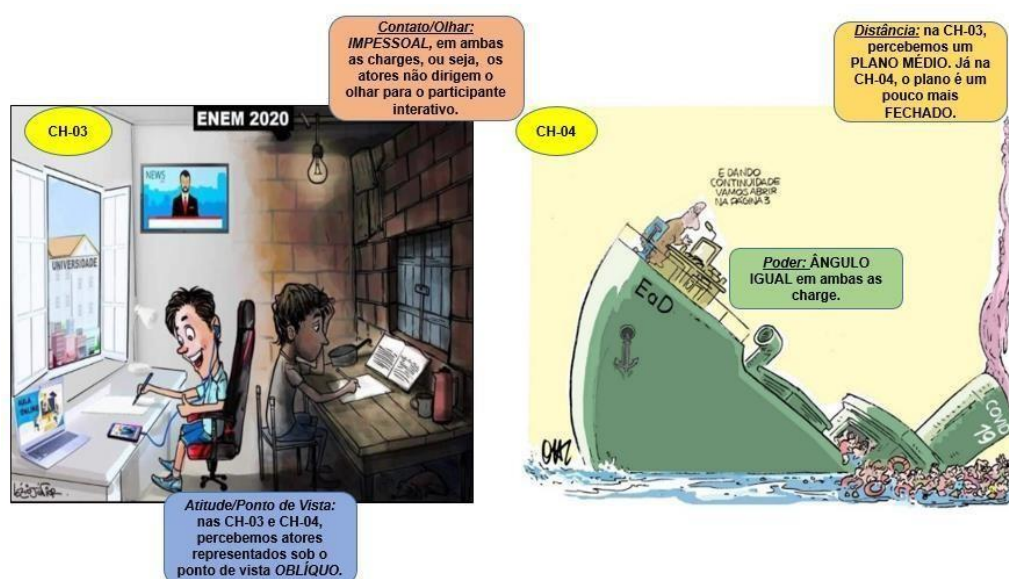
A inserção de Debate Orientado, em situações de aprendizagem, sugere que todos os alunos possam participar e criar oportunidades para que descubram o que as Charges contêm e o prazer de dialogar com uma temática social. Desse modo, a construção do significado representacional sugerido pela Figura 23 facilita a compreensão da Charge e a interpretação da temática. Nesse caso, entendemos que é possível o aluno ativar conhecimento prévio acerca de assuntos discutidos conhecendo a meta e o vetor. E, ao mesmo tempo, conhecendo e caracterizando o espaço e as personagens da ação/participantes.

Considerando, portanto, o Debate Orientado com Charge como uma atividade interativa por meio do qual se atualiza a temática, na forma de um dado gênero, de

imediatamente, verificamos que interpretar um texto verbal e não verbal exige atenção do leitor, pois “é, no interior do ato de leitura, enfrentando os desafios colocados pelo texto, que se aprende a usar as estratégias de leitura como ferramenta para desenvolver técnicas próprias e eficientes para o processo interpretativo” (KLEIMAN, 2008, p.6).

Na figura 24, continuação do Debate Orientado situamos o leitor na construção do significado interacional, por exemplo.

Figura 24: Debate Orientado 2 – Olhar, Distância e Atitude



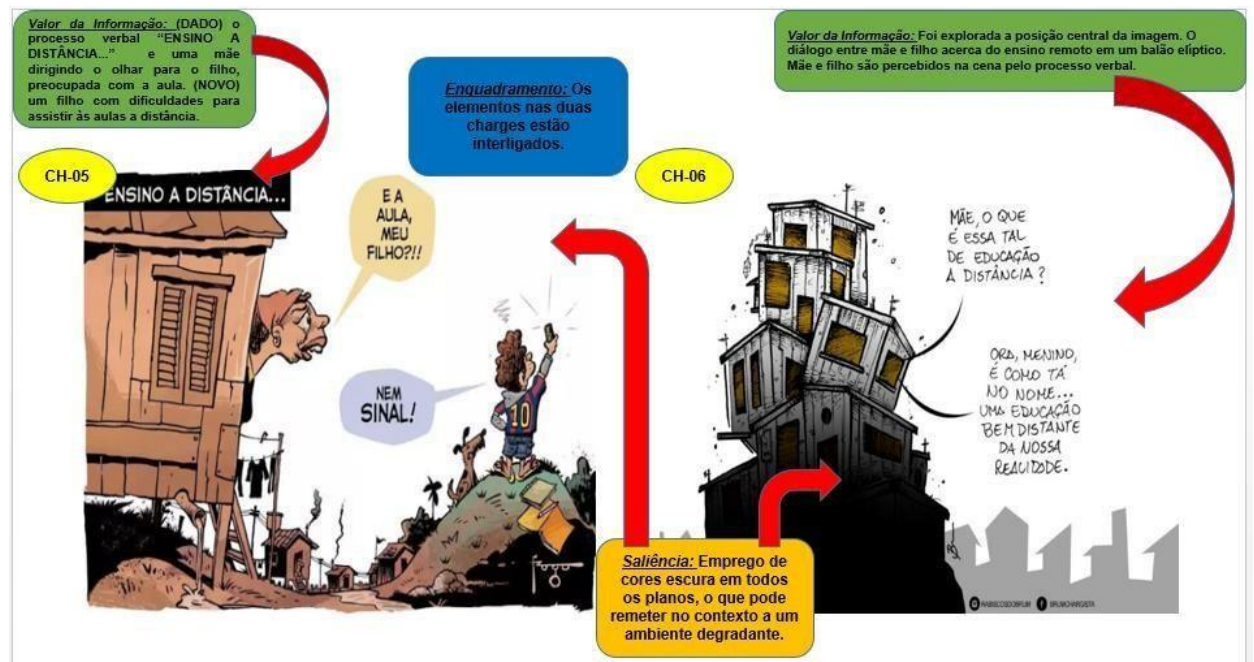
FONTE: Elaborado pela pesquisadora

O Debate Orientado 2 – Figura 24 – possibilita ao leitor uma interpretação a partir do olhar das personagens (por exemplo CH -03) e da relação de distância e de atitude (por exemplo Figura 24 - CH-04). Além disso, é importante, nesse momento, que o professor crie um ambiente de aprendizagem que seja motivador e desafiador, de forma que os alunos se sintam estimulados por meio de indagações a aprender e a desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita.

Desse modo, constatamos que a interpretação da Charge estabelecida pela interação entre os participantes (pessoas e/ou objetos, espaços e ações) pode compreender o significado das manifestações verbais e não verbais na superfície textual de uma Charge. Assim, pudemos verificar que a Charge, mais do que uma simples piada, é um gênero da

família do argumentar que possibilita leituras numa perspectiva interdisciplinar, pois para sua compreensão acionaram-se conhecimentos de diversas áreas. Nesse contexto, considerando o caráter informativo e opinativo das Charges, bem como a ampla circulação social das mesmas, acreditamos que o trabalho interdisciplinar com o gênero contribuirá para a formação de cidadãos pensantes e críticos perante a sociedade.

Figura 25: Debate Orientado 3 – Valor da Informação, Enquadramento e Saliência



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

(CH-05: <https://exnepe.org/2020/10/22/mg-moclata-volta-as-aulas-do-zema-e-mentira-e-demagogia/>) - (CH-06: <https://goipalavraoperaria.blog/2020/06/20/exclusao-escolar-e-ensino-remoto-durante-a-pandemia/>)

Com organização desses Debates Orientados, notamos que a fase de Preparação para a Leitura é, portanto, uma fase importante à formação de leitores mais críticos e reflexivos, capazes de compreender e interpretar as mensagens presentes nas charges e de expressar suas opiniões de forma clara e coerente por meio da escrita dissertativa argumentativa. Portanto, aqui acontece a apresentação do conceito e das características do gênero charge com algumas sistematizações de como observar nesse gênero características das metafunções da Gramática do Design Visual.

Construção Conjunta (Oral)

Na Construção Conjunta, a criação de conhecimento se dá de forma colaborativa entre os estudantes, além de estimular o posicionamento argumentativo. Nessa fase, o professor pode propor atividades que envolvam a discussão em grupo sobre a interpretação da Charge e sobre os argumentos que serão utilizados na escrita do texto dissertativo argumentativo.

É importante que o professor estimule a participação ativa de todos os estudantes, permitindo que cada um apresente suas ideias e opiniões sobre o tema abordado na charge, promovendo, assim, a construção coletiva do conhecimento. Essa etapa é, portanto, uma fase essencial à formação leitora e escritora, haja vista que contribui para que os estudantes sejam capazes de analisar informações de forma colaborativa e argumentativa. Nesse caso, as discussões são viabilizadas por meio da oralidade e do debate por serem instrumentos metodológicos de leitura.

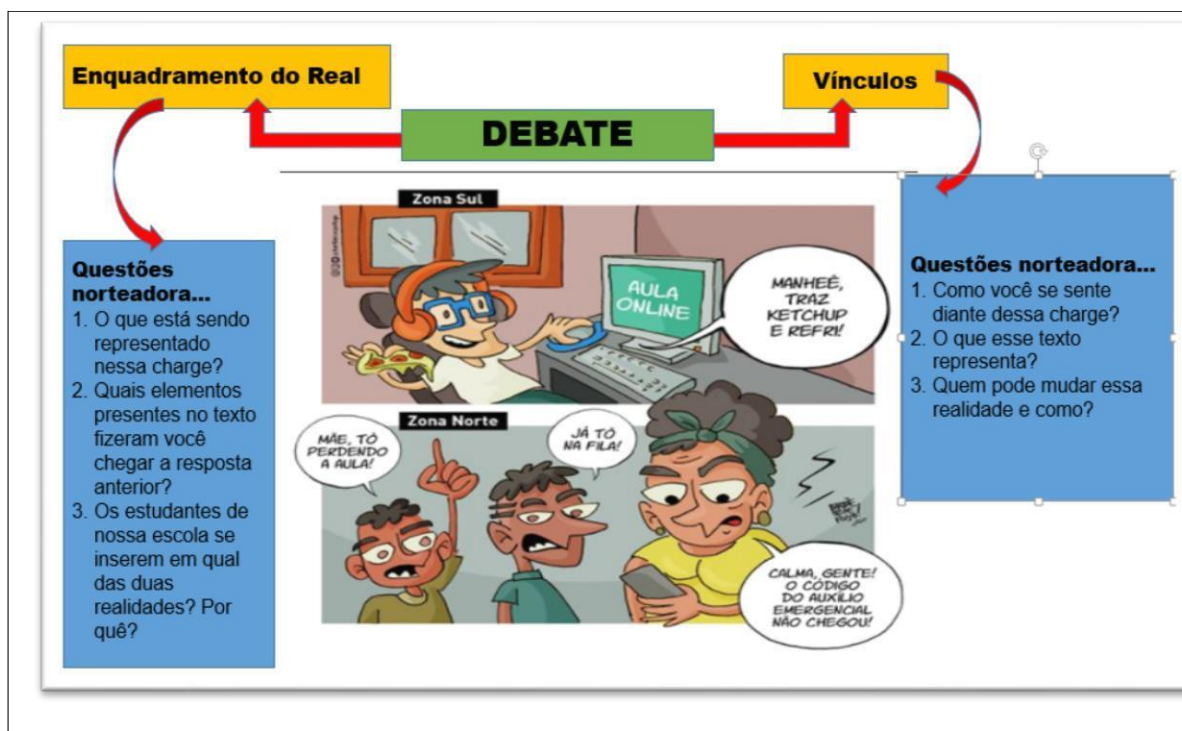
Nesse contexto, a Charge o estudante pode utiliza-se de elementos da realidade para reforçar a sua argumentação; empregar exemplos práticos, fatos reais ou situações cotidianas para demonstrar a veracidade da sua mensagem. Além do mais, pode fazer uso de argumentos de autoridade, competência científica, experiência pessoal e testemunho de um fato vivenciado por outrem, para dar mais peso à sua argumentação; utilizar recursos e se eles são relevantes e suficientes para sustentar a posição dele em relação ao tema abordado. Outrossim, é necessária a verificação da realidade apresentada na Charge pelo viés da coerência e da precisão com os fatos e o conhecimento disponíveis sobre o assunto em questão.

Ademais, ao interpretar Charge, o estudante, também, pode utilizar crenças e valores comuns a uma dada sociedade ou grupo de pessoas para reforçar a sua argumentação. Nesse caso, o aprendiz pode explorar opiniões do senso comum, como preconceitos, estereótipos e julgamentos morais, para construir uma mensagem impactante e convincente. Por isso, é fundamental examinar de qual maneira o chargista emprega suas crenças e valores, e se estes são pertinentes e adequados para justificar a perspectiva que ele defende acerca do assunto abordado. Também, é importante verificar se a utilização desses pressupostos comuns não reforça estereótipos negativos ou discriminatórios em relação a grupos sociais específicos. Por fim, devemos avaliar se a mensagem da Charge é capaz de desafiar e/ou modificar essas crenças e valores, promovendo uma reflexão crítica.

As Charges durante Debate, em sala de aula, podem utilizar diferentes estratégias para criar vínculos argumentativos com o leitor e transmitir ideias e opiniões. Elas podem estabelecer uma relação de causa e efeito, utilizando exemplos práticos para demonstrar as consequências de determinada opinião, ou estabelecer vínculos comparativos entre realidades distintas. Em ambos os casos, é sempre importante avaliar a coerência e a pertinência das estratégias utilizadas, bem como a capacidade da mensagem da charge em estimular a reflexão crítica do leitor sobre as opiniões apresentadas. Esse olhar deve sempre estar voltado tanto para o enquadramento do real quanto para o vínculo.

A seguir, apresentamos, na figura 26, questões norteadoras para o discussão/debate em sala de aula, que tem como foco estimular a troca de opiniões suscitadas pela leitura interpretativa da charge e a produção de argumentos em defesa desses pontos de vista. O enquadramento do real e o vínculo são as estratégias argumentativas utilizadas nesse momento.

Figura 26 – Questões norteadoras para Debate – Argumentação



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

As questões apresentadas, na figura acima, são introdutórias para uma série de outras perguntas que podem surgir diante da realidade de cada turma e dos vínculos que são estabelecidos no decorrer do debate. O que não podemos perder de vista são as possibilidades diversas que surgem ao conhecermos e fazermos uso das estratégias

argumentativas abordadas nesse estudo - enquadramento do real e vínculo - pois, a partir delas, uma gama de discussões aflora no momento da apresentação de opiniões.

Construção Autônoma (Escrita)

Essa etapa em um projeto de leitura e de escrita de texto dissertativo argumentativo tem como objetivo permitir que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores para a construção individual de um texto dissertativo argumentativo. Nessa fase, o professor pode fornecer orientações específicas para a escrita do texto foco de nosso projeto, com indicações específicas acerca do emprego de recursos linguísticos e argumentativos.

O professor deve fornecer *feedbacks* aos alunos, ajudando-os a identificar pontos fortes e fracos na escrita do texto, para que eles possam fazer ajustes e melhorar seu desempenho após a leitura das Charges. A seguir, apresentamos o quadro com as Charges estudadas nesse projeto e nossa proposta de produção escrita de um texto dissertativo argumentativo.

Figura 27 – Charges estudadas no Projeto¹⁴



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Como vimos, a etapa de Construção Autônoma é, portanto, uma fase fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na construção de seus próprios textos, permitindo que eles apliquem seus conhecimentos de maneira autônoma e segura na

¹⁴ Todas as Charges estudadas estão legíveis no anexo.

elaboração de um texto dissertativo argumentativo coerente e coeso. Fato que leva o estudante a desenvolver produção escrita – Quadro 13.

Quadro 14 – Proposta de Produção Escrita

<p>PRODUÇÃO ESCRITA</p> <p>OBJETIVO</p> <p>Produzir um texto dissertativo argumentativo baseado em leituras direcionadas de charges sobre o ensino remoto. (Esse gênero deve ser conhecido pelos estudantes, ou seja, o professor deve ter trabalhado anteriormente em sala ou poderemos desenvolver atividades paralelas nesse projeto).</p> <p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <p>A leitura das charges nos leva a pensar sobre variadas questões ligadas à educação no Brasil como o descaso de séculos de nossos governantes, as enormes diferenças entre o ensino público e privado que refletem uma questão bem mais complexa e fortemente presente em nosso país: a desigualdade social. Com base em todas as discussões realizadas durante as últimas aulas, escolha uma das charges do exercício respondido e corrigido nas últimas aulas e produza um texto com pelo menos quatro parágrafos em que você poderá seguir as seguintes sugestões de organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No primeiro parágrafo, apresente um ponto de vista sobre a temática abordada na charge e dois argumentos que deverão sustentar a opinião citada; ✓ No segundo parágrafo, desenvolva o primeiro argumento – enquadramento social ou de vínculo - citado no parágrafo anterior; ✓ No terceiro parágrafo, desenvolva o segundo argumento citado no primeiro parágrafo; ✓ No último parágrafo, você pode realizar uma síntese de tudo o que foi discutido nos parágrafos anteriores ou apresentar uma possível solução para o problema exposto. Caso você opte pela solução, tente sistematizar esse parágrafo respondendo às seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> 1. O que deve ser feito para resolver o problema? 2. Quem deve desenvolver essa ação? 3. Como essa ação deve ser desenvolvida? 4. Com qual finalidade essa ação deve ocorrer?

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Etapa II – Reescrita e Avaliação

A Etapa II compreende duas fases: avaliação e produção textual; avaliação e reescrita. A finalidade dessa etapa é avaliar e reescrever a produção escrita a partir da leitura de Charge vivenciada na Etapa I.

Nessa perspectiva, entendemos que etapa de Reescrita em um projeto de leitura e de escrita permite aos alunos que aprimorem seus textos, aplicando as orientações e *feedbacks* fornecidos pelo professor na etapa anterior. Nessa fase, os estudantes podem revisar seus textos, corrigindo eventuais erros gramaticais e de coesão, reorganizando as ideias e argumentos de forma mais clara e coerente. Logo, ao aprimorar seus textos, corrige eventuais equívocos gramaticais e de coesão, reorganizando as ideias e argumentos de forma mais clara e coerente, e aprimorando a linguagem utilizada no texto.

Portanto, o professor pode fornecer orientações específicas para a reescrita do texto, como a importância da revisão textual, a utilização de conectivos e recursos linguísticos para tornar o texto mais coeso. Assim, a etapa de Reescrita é de suma importância para a formação de leitores e escritores mais proficientes, que são capazes de revisar e aprimorar seus próprios textos, permitindo, assim, que eles se tornem, cada vez mais, competentes na escrita dissertativa argumentativa.

Quadro 15– Proposta de Reescrita

- Antes de passar a limpo na folha indicada, observe os seguintes pontos:
- Se o ponto de vista que você adotou está claro e bem fundamentado;
 - Se o ponto de vista que você adotou sugere um argumento de enquadramento social ou de vínculo;
 - Se os argumentos apresentados no primeiro parágrafo, foram desenvolvidos nos parágrafos posteriores de maneira clara e objetiva;
 - Se há uma relação bem definida entre a charge escolhida como motivação para organização dos argumentos e o texto que você produziu;
 - Há argumentos originados dos textos imagéticos? Relacione esses argumentos:
 - Se você escolheu a conclusão síntese, conseguiu resgatar de maneira resumida os argumentos mais relevantes de seu texto?
 - Se optou pela conclusão interventiva, conseguiu responder às questões:
 1. O que deve ser feito para resolver o problema?
 2. Quem deve desenvolver essa ação?
 3. Como essa ação deve ser desenvolvida?
 4. Com qual finalidade essa ação deve ocorrer?
 - Agora, pense em um título bem atrativo e passe a limpo!!!!

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Para essa etapa, pode ser interessante promover uma roda de conversa entre os alunos e o professor para discutirem sobre cada fase e etapa do projeto e avaliarem o que foi significativo no processo de formação leitora e o que pode ser aprimorado no que tange a construção de argumentos. Essa discussão pode permitir uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de ensino e aprendizagem dos principais fenômenos de um texto da família do argumentar, promovendo uma avaliação conjunta e colaborativa entre os participantes.

Além disso, essa roda de conversa pode contribuir para o desenvolvimento da autoavaliação dos estudantes, permitindo que eles identifiquem seus pontos fortes e fracos em relação ao projeto, e proponham estratégias de aprimoramento para a próxima vez. Dessa forma, a etapa de Avaliação pode se tornar um momento muito valioso para a consolidação

do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes como leitores e escritores críticos, autônomos e reflexivos.

Etapa III – Divulgação

A Etapa III – Divulgação, busca apontar os resultados significativos de uma proposta metodológica baseada num Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Rose e Martin (2012). Esse é o momento em que os estudantes apresentam à comunidade escolar o que foi vivenciado em sala de aula. Essa etapa pode ser realizada por meio de uma exposição das atividades produzidas pelos alunos com resultados. Para tanto, pode ser possível, também, a criação de um blog ou página virtual para a divulgação dos trabalhos.

Desse modo, notamos que a divulgação desse projeto permite que a comunidade escolar conheça e valorize o trabalho realizado pelos alunos, e, também, pode contribuir para a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Além disso, essa etapa permite a ampliação da discussão sobre temas relevantes abordados no projeto, e promover a reflexão crítica sobre questões sociais e políticas presentes na sociedade.

No quadro 16, sugerimos um proposta para divulgação dos resultados vivenciados no Projeto.

Quadro 16 – Proposta de Divulgação do Projeto

EXPONDO O QUE FOI REALIZADO

1. Montagem de um grande painel com todas as charges analisadas e as produções dissertativas escritas na área da escola;
2. Apresentação para a comunidade escolar das charges estudadas, retomando a análise oral realizada em sala, deixando os alunos livres para participarem da explanação, organizando turnos de fala, entre outros;
3. Exposição das dissertações argumentativas produzidas com respaldo na interpretação das charges;
4. Deixar o painel exposto na área da escola.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Essa Etapa III, como demonstramos no Quadro 16, é, portanto, uma fase importante para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os estudantes compartilhem suas reflexões e aprendizados com a comunidade escolar e possam contribuir para a formação de uma sociedade mais crítica e consciente.

7.3 Contribuição do CHAMUSPA para o ensino da leitura

Neste projeto, discutimos sobre a pandemia da Covid-19 por meio da leitura de Charges. Na verdade, trouxemos muitos desafios para discussão em sala de aula, especialmente, no que diz respeito ao Ensino Remoto. Com as escolas fechadas, professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a uma nova forma de aprendizado, utilizando a internet e a tecnologia para dar continuidade ao ensino. No entanto, essa mudança não foi fácil para todos.

Um dos maiores desafios do Ensino Remoto é a falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos, especialmente para famílias de baixa renda. Estudantes que não têm acesso a um computador ou a uma conexão de internet adequada podem ficar com déficit de aprendizagem, especialmente, quando se trata de atividades que envolvem leitura e escrita. Além disso, muitas vezes, não há um ambiente tranquilo em casa para que o estudante possa se concentrar nos estudos, o que pode prejudicar ainda mais o seu desempenho.

Outro desafio é a falta de interação social e de apoio dos professores. No ambiente virtual, é mais difícil para os professores identificarem as necessidades específicas de cada aluno e oferecer ajuda individualizada. Além disso, muitos estudantes têm dificuldade em se concentrar nas aulas virtuais, o que pode afetar sua capacidade de aprender e assimilar o conteúdo.

Todas essas dificuldades estão associadas a uma questão muito mais profunda e arraigada em nossa sociedade: a desigualdade social. Infelizmente, a falta de acesso a recursos educacionais e a desigualdade de oportunidades afetam muitos estudantes brasileiros, especialmente aqueles que vivem em áreas pobres e periféricas. A pandemia só ampliou essas desigualdades, expondo a fragilidade do sistema educacional e deixando muitos estudantes em desvantagem.

Para superar esses desafios, é fundamental que o governo invista em políticas públicas que visem reduzir a desigualdade social e ofereça mais recursos para as escolas e os estudantes. Além disso, é importante que os professores sejam treinados para utilizar as ferramentas digitais de forma que possam oferecer apoio individualizado aos estudantes que enfrentam dificuldades. É preciso também que as escolas sejam um espaço acolhedor e seguro para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

Além dos desafios mencionados, é importante destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que exige muita prática e interação social. No ambiente virtual, geralmente, falta a interação e o estímulo necessários para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades leitora e escritora.

Isso é especialmente importante no Ensino Básico, quando as crianças estão aprendendo a ler e a escrever pela primeira vez. O processo de alfabetização envolve a construção de habilidades básicas, como o reconhecimento das letras, a correspondência entre sons e símbolos, a compreensão de palavras e frases, bem como habilidades mais complexas, a exemplo da compreensão de textos e da produção de textos próprios. No entanto, muitos estudantes estão enfrentando dificuldades em desenvolver essas habilidades básicas durante o Ensino Remoto. A falta de interação social, de *feedback* e de estímulo pode dificultar o processo de aprendizagem e levar a um aumento de defasagem educacional.

Portanto, o Ensino Remoto trouxe muitos desafios para o aprendizado da leitura e da escrita na escola básica, especialmente para estudantes mais vulneráveis. Esses entraves estão profundamente associados à desigualdade social, que é um problema complexo e de longa data em nossa sociedade. Para superar esses desafios, é necessário investir em políticas públicas que visem à redução dessas desigualdades e à oferta de mais recursos para os estudantes e as escolas. Somente assim poderemos garantir um futuro educacional e profissional mais justo e igualitário para todos.

Com este estudo, promovemos um diálogo entre a multimodalidade e a argumentação, reiteramos a ideia de que estes recursos não linguísticos podem atuar como recursos argumentativos e entram na organização geral do texto. Sem dúvida, um olhar mais crítico acerca do funcionamento destes recursos pode ajudar a desenvolver leitores mais críticos, como bem defendem Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), ao mostrarem que a linguística deve procurar responder às práticas, preocupações e necessidades no uso da linguagem nos nossos dias. E, sem dúvida, no uso da língua, por meio do qual o verbal interage cada vez mais com o não verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim deste estudo – de caráter linguístico e didático – , constatamos que o letramento multimodal, como prática pedagógica, é essencial à formação leitora e escritora do estudante do Ensino Fundamental, pois envolve práticas de leitura e escrita, consideradas práticas sociais, indispensáveis para o cotidiano do estudante que vive numa sociedade, cada vez mais visual e letrada. Percebemos, assim, a necessidade do letramento multimodal na escola e propomos um projeto didático baseado na leitura de Charge.

Escolhemos a Charge, como objeto de estudo, por ser uma forma de comunicação cômica e inofensiva, muito utilizada nas aulas de leitura e escrita; e, também, muito presente no Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Na verdade, constatamos que esse gênero de texto é uma das várias maneiras que o ser humano usa para argumentare emitir suas opiniões através de críticas precisas e contundentes

Respondendo aos objetivos propostos, apresentamos uma análise de Charges sob viés da multimodalidade e da argumentação com uma temática social do contexto dos alunos e da comunidade; e propomos um estudo reflexivo de atividades de leitura e de escrita. Desse modo, os resultados demonstraram que uma pedagogia multimodal é capaz de influenciar na construção de significados e na argumentação.

Nesse viés, as atividades propostas no CHAMUSPA podem permitir ao estudante/aprendiz reflexões críticas, decorrentes da apropriação de diferentes níveis de letramentos e da leitura verbo-imagética, os quais são consolidados, nesta pesquisa, por meio do estudo com Charge, uma vez que este gênero de texto é composto por diferentes linguagens e expõe uma temática social e, sobretudo, se encontra num contexto midiático, como sinalizado na BNCC (BRASIL, 2018).

A partir dos estudos teóricos evidenciados na primeira parte desta Dissertação¹⁵, constatamos que a língua é uma forma de ação, pois os chargistas agem, expondo seu ponto de vista sobre um assunto específico e estabelecendo críticas. Na verdade, eles não são simples produtores que esperam um público leitor passivo a seus textos, pois ambos, produtor e leitor, são parceiros ativos interagindo na produção compreensiva do texto.

Notamos, ainda, que, para interpretar uma Charge em sua totalidade, é necessário considerar todo o contexto envolvido, desde as condições de produção até as condições de

¹⁵ Primeira parte – Capítulos I, II, III, IV e V.

recepção da mensagem. Somente, assim, é possível captar a construção de significados e suas nuances e sutilezas da crítica apresentada numa Charge e, dessa maneira, sugerimos Debates no processo de construção da argumentação.

No diálogo advindo da LSF e da GDV, observamos que é possível uma investigação da linguagem que orienta e consubstancia a leitura crítica de Charge por meio da construção dos significados – representacionais, interativos e composicionais, conforme sinalizam os dados apresentados no capítulo VI. Essa postura de análise permite ao professor e ao aluno do 9º do EF uma exploração crítica da materialidade linguística de texto verbo-imagético, tornando-se essencial. Numa Charge, por exemplo, as cores como um modo semiótico podem indicar determinados grupos sociais, os significados das cores são estabelecidos socialmente e convencionalmente mantidos, como salientam Kress e van Leeuwen (2006).

Diante disso, não podemos esquecer que, na Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa tem demandado uma atenção especial à leitura e à escrita, já que os estudantes apresentam dificuldades em ler, compreender, interpretar textos e, conseqüentemente, na produção oral e/ou escrita de opiniões e argumentos, o que limita a capacidade autônoma do cidadão na sociedade atual. Nesse contexto, para compreender os sentidos do texto, é necessário que o leitor tenha a habilidade de entender suas diversas linguagens, que devem ser lidas individualmente e integradas para identificar as informações expressas pelo autor. Além disso, é importante considerar o contexto cultural em que o texto foi produzido e lido, pois isso influencia na construção de sentidos.

Dessa maneira, o projeto didático para o nono (9º) ano do Ensino Fundamental apresentado, no Capítulo VII, sinaliza uma possível contribuição para o letramento multimodal em diálogo com a argumentação e é capaz de auxiliar na formação leitora crítica. Esse projeto pode favorecer o ingresso do aluno no ensino médio; e é capaz de incentivar, também, o estudo da argumentação por meio da inserção de Charges. Desse modo, notamos que, embora a argumentação esteja presente em todos os gêneros textuais, a linguagem é um meio de comunicação que nos permite interagir com os outros e realizar ações.

Diante da problemática apresentada, sugerimos como minorar essas dificuldades de estudantes na leitura de textos argumentativos multimodais e na produção oral e/ou escrita de textos opinativos argumentativos; nossa intenção é propor uma metodologia para ser

aplicada em turmas do 9º ano do ensino fundamental, a fim de fortalecer a argumentação e destacar temas de interesse social e polêmicos. Para tanto, selecionamos uma temática cotidiana dos estudantes – “o ensino remoto em tempos de pandemia e pós-pandemia” – para análise de charges e exploração na proposta pedagógica, promovendo um trabalho interdisciplinar baseado na criticidade, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum /BNCC (BRASIL, 2018).

Acreditamos que, por meio de um estudo aprofundado da Charge em uma abordagem sistêmico-funcional em sala de aula, utilizando a Pedagogia de Gêneros, os estudantes poderão ter condições de produzir um posicionamento crítico e, em decorrência disso, argumentar e contra argumentar com base na leitura de charges, em diferentes contextos. O engajamento dos alunos na discussão e no debate de um tema vai levá-los a buscar informações adicionais e, portanto, a produzir textos orais e escritos.

Por fim, esta pesquisa agregou duas vertentes de análise: reflexão da linguagem e sua relação com a construção de gêneros de textos verbo-imagéticos e da argumentação; e proposição de um aparato pedagógico para apoiar professores e alunos do 9º ano do EF para ativar a leitura verbo-imagética e promover caminhos argumentativos.

Dessa forma, promovemos um diálogo entre a multimodalidade e a argumentação, destacando o uso do visual de Charges que circulam socialmente. Nesse contexto, os textos aqui estudados são multimodais e congregam diversos modos semióticos. Por fim, estamos propondo uma mudança de paradigma para os estudos da linguagem e da interação na sociedade e apontamos que recursos não visuais podem ser estratégias argumentativas relevantes para a produção textual. Assim, reiteramos a ideia de que esses recursos não linguísticos podem atuar como recursos argumentativos e entram na organização geral do texto.

Com este estudo, portanto, propomos formação leitora na escola a partir de textos multimodais, pois é um recurso essencial em sala de aula e um instrumento para constatar como os alunos percebem os textos que combinam o verbal e o visual. Dessa forma, aprimoramos o diálogo entre o letramento multimodal e o visual. E, por fim, destacamos a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada em Charges baseando-se na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura multidirecional e multissemiótica, sobretudo.

7 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. **Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa"**. Letras UFSM, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 9-26, 2010.
- BLOOR, T.; BLOOR, M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4 ed. New York: Routledge, 2014.
- BLOOR, T; BLOOR, M. (1995). **The Functional Analysis of English**. A Hallidayan Approach. Londres: Arnold, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.
- BRASIL, **Referenciais para a formação de professores / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1999.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5ª Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Conselho Nacional de Educação. Decreto-lei 369/90 de 26 de novembro 1990. LBSE, 1990.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 600 p. (Ensino Infantil e Ensino Fundamental), 2018.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretária de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, 1997.
- BRESSANIN, M.A. **Estudo da Argumentação: Abordagem de Uma Proposta Metodológica**. Estudos Linguísticos, Cuiabá: Mato Grosso, 2006.
- BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.
- BRETON, P. **A manipulação da palavra**. São Paulo: Loyola, 167 p, 1999.

CARVALHO, F.F. **Os Significados Sociais Construídos pela primeira página de Jornais Mineiros**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 69-89, jan./abr. 2010

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M.A. P. **Estratégias de referência em textos multissemióticos**. SEDA, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 55-71, 2020.

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

CUNHA, A. H. da. **Tiras e gramática do design visual: a produção de sentidos no gênero multimodal**. 2017. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017),

DEL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONISIO, Â. P. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005.

EGGINS, S. & D. Slade. **Analysing casual conversation**. London & Washington: Cassel, 1997.

EGGINS, S. & J. Martin. **Genres and registers of discourse**. In: VAN DIJK, T. Ed. *Discourse as structure and process* Vol. I. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1997. p. 230-256.

EGGINS, S. **The Grammar of logical meaning: clause complex**. In: EGGINS, S. Na *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2. Ed. London: Continuum, 2007.

EGGINS. S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.

FABRI, K. M. C. **A leitura de textos verbo-visuais em sala de aula**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. **Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra**. In: ALMEIDA, D. B. L. de (org.). **Perspectivas em Análise Visual: da foto jornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 11-31, 2008.

FONSECA, J. **Caricatura: a imagem gráfica do humor**. Porto Alegre, RS: Artes e ofícios, 1999.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE – Universidade Estadual do Ceará / Centro de Educação. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa, 2002.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico- Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

GOUVEIA, C. A. M. **Aspectos do uso de orações encaixadas num *corpus* de desenvolvimento da escrita no Ensino Básico**. In: COSTA, A.; DUARTE, I. (Orgs.). **Nada na linguagem lhe é estranho**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2012.

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

HALLIDAY, M.A.K. **Methods – techniques – problems**. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum Companion, 2009.

HALLIDAY, M.A.K. Part I. In: HALLIDAY, M.A.K & HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. (1998). **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. Traducción de Jorge Ferreiro Santana. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar** (1st ed.). London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

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

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Escrever e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practices**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. 2000. **Semiótica Discursiva**. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso** Barcelona: Gedisa Editorial.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 1. Ed. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. Ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G; Van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold Publishers, 2001.

LINS, É. F. **O Gênero Tira De Humor no Ensino Fundamental**: possibilidades de Leitura envolvendo Textos Verbal e Visual. PROFLETRAS: UPE 2018. (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO- PROFLETRAS)

MAGALHÃES, A. P. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo Lula**: os domínios do interdiscurso. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MARTIN, J.R. ; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox, 2008.

MATTHIESSEN, C. **Ideas and new directions**. In: Michael A.K. Halliday & Jonathan Webster. Orgs. *Continuum companion to systemic functional linguistics*. London/New York: Continuum, 2009.

MEURER, J. L. **Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico- funcional e na análise crítica do discurso**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp.p. 133- 157, 2004.

MUNIZ DA SILVA, E.C. **Letramentos e Gêneros do Discurso no Ensino Fundamental**. Coleção: Linguagem & Sociedade Vol. 12 Campinas, SP: Pontes Editores, p. 207-229, 2015.

NASCIMENTO, E. P. do. **O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística**: reflexões teórico-propositivas. In: Revista do GELNE, Natal/RN, 2015.

NASCIMENTO, R. G do; BEZERRA, F. Al. S; HEBERLE, V.M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011

PAGLIOSA, E.L.B. **Humor**: um estudo sociolinguístico cognitivo da Charge. Rio Grande do Sul: EIPUCRS, (2005)

PAINTER, Clare; J R MARTIN & Len UNSWORTH. **Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books**. Londres: Equinox,. 2013.

PAULIUKONIS, M. A. L.; CAVALCANTE, M. M. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

PERNAMBUCO. SEDUC-PE. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Recife, 2018.

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

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá, PR: Eduem, 2000.

ROSE, D. *Accelerating Learning and Closing the Gap. Sydney: Reading to Learn*, 2015b. Course Book 2, 2015.

ROSE, D. **Writing as Linguistic Mastery: the Development of Genre Based Literacy Pedagogy**. In: MYHILL, D. et al. (ed.). *Handbook of Writing Development*. London: Sage, 2008.

ROSE, D.. **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap**. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, 2015.

ROSE, D.; MARTIN, J. R.. **Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

SANTOS, D. de O. H.. **Gêneros textuais em sala de aula: a charge em atividades para compreensão e interpretação de textos verbais/ não verbais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns- PE, 2019.

SANTOS, Z. B. **As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais**. *InterLetras (Doutorados)*, v. , p. 3, 2010.

SERRA, G. C. M. R. **Análise sistêmico-funcional de gêneros argumentativos**. Orientadora: Edna Cristina Muniz da Silva. Brasília, 2017.

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do Leitor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1996

SILVA, A.C. **Referenciação e humor em charges**. *Percursos Linguísticos*, Vitória: Espírito Santo, V. 7 - Dossiê: linguagem humorística, 2017.

SOARES, M. B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela Linguística**. *Delta*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990

UNSWORTH, L. **Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. New York: Open University Press. 2004.

VERGUEIRO, W. **O uso das HQs no ensino.** *In:* RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; VILELA, T.; BARBOSA, A. (Orgs.). *Como usar as Histórias em Quadrinhos nas salas de aula.* São Paulo: contexto, 2016.

WEBSTER, J. **Continuum Companion to Systemic Funcional Linguistics.** Nova York: Continuum International Publishin, 2009.

8. ANEXOS

Charge 01



Autor: CAROL ANDRADE

Disponível em: <https://images.app.goo.gl/i6V9H2X557J8r7ra7>

Publicada em: 20/05/2020

Charge 02



Autor: LUIZ FERNANDO

Disponível em: <https://blogdoafim.com.br/charge-live-de-educacao-para-os-pobres/>

Publicada em: 10/05/2020

Charge 03

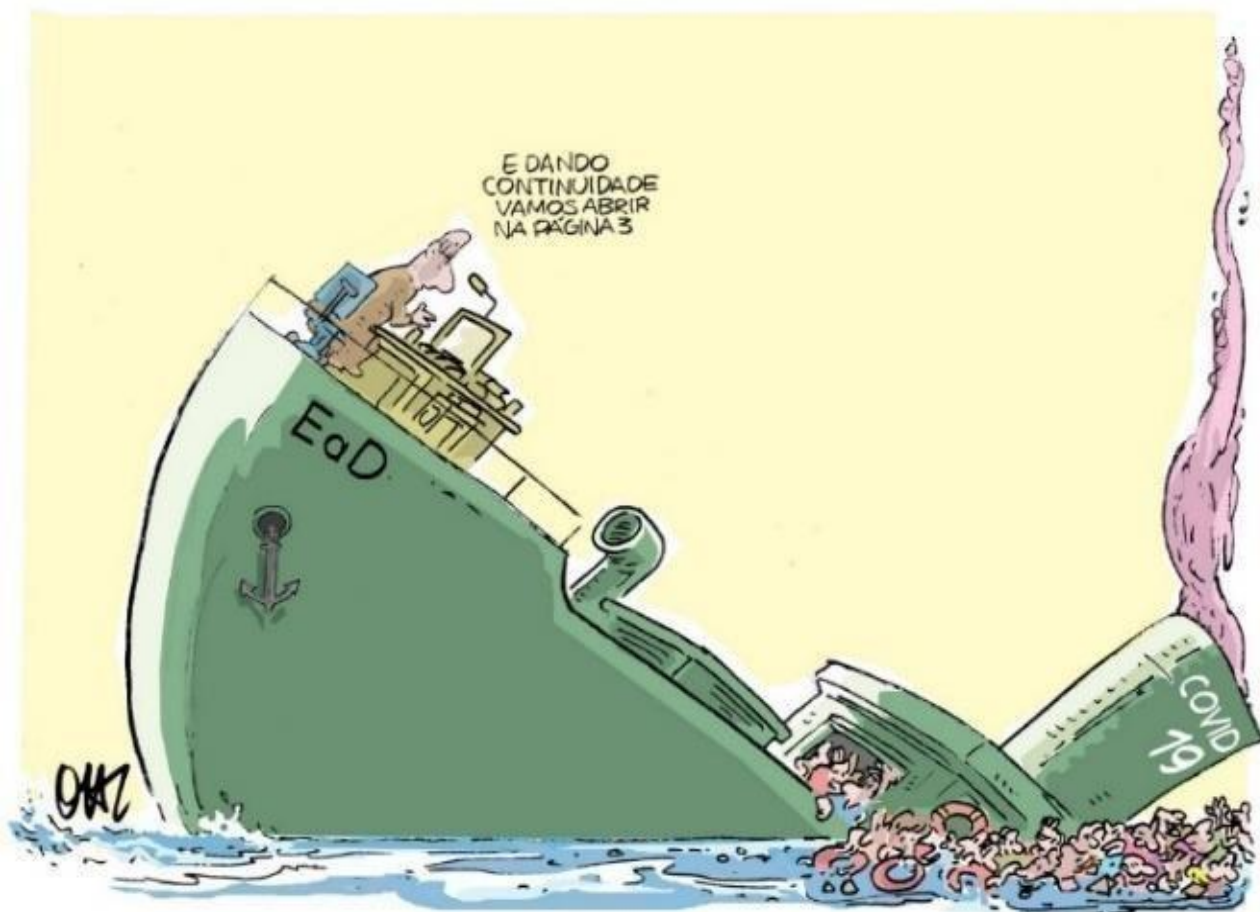


Autor: LÉZIO JUNIOR

Disponível em: <https://images.app.goo.gl/PXuT82acC5i1gr5d9>

Publicada em: 27/07/2020

Charge 04



Autor: JOSÉ LUIZ OHI

Disponível em: <https://blogdopedlowski.com/2020/06/22/ead-em-tempos-de-pandemia-titanic-apos-batida-no-iceberg/>

Publicada em: 22/06/2020

Charge 05



AUTOR DESCONHECIDO

Disponível em: <https://exnepe.org/2020/10/22/mg-moclata-volta-as-aulas-do-zema-e-mentira-e-demagogia/>

Publicada em: 22/10/2020



Charge 06

AUTOR DESCONHECIDO

Disponível em: <https://goipalavraoperaria.blog/2020/06/20/exclusao-escolar-e-ensino-remoto-durante-a-pandemia/>

Publicada em: 20/06/2020