



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

JOSÉ IDÉSIO RIBEIRO COUTO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO VISUAL NA CONSTRUÇÃO DOS
SENTIDOS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL DE TIRINHAS QUE ABORDAM O
RACISMO SOB AS PERSPECTIVAS DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E DA
DIMENSÃO CRÍTICA DE JON CALLOW**

FORTALEZA – CEARÁ

2024

JOSÉ IDÉSIO RIBEIRO COUTO

AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO VISUAL NA CONSTRUÇÃO DOS
SENTIDOS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL DE TIRINHAS QUE ABORDAM O
RACISMO SOB AS PERSPECTIVAS DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E DA
DIMENSÃO CRÍTICA DE JON CALLOW

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira.

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Couto, Jose Idesio Ribeiro.

As contribuições do letramento visual na construção dos sentidos: uma análise multimodal de tirinhas que abordam o racismo sob as perspectivas da gramática do design visual e da dimensão crítica de Jon Callow [recurso eletrônico] / Jose Idesio Ribeiro Couto. - 2024.

151 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof.^a Dra. Suelene Silva Oliveira..

1. letramento visual. 2. multimodalidade. 3. compreensão leitora. 4. ensino.. I. Título.

JOSÉ IDÉSIO RIBEIRO COUTO

AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO VISUAL NA CONSTRUÇÃO DOS
SENTIDOS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL DE TIRINHAS QUE ABORDAM O
RACISMO SOB AS PERSPECTIVAS DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E DA
DIMENSÃO CRÍTICA DE JON CALLOW

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovado em: 29 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe, Antônia Maria, o meu porto seguro, e ao meu pai, José Ferreira, a perseverança.

Às minhas filhas, Beatriz e Maria Eduarda, os meus estímulos.

À minha esposa, Veleida, a minha força para continuar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por eu ter chegado até aqui, por fazer com que eu não desistisse.

À Antônia Maria, minha mãe, por ter sempre me estimulado a não desistir de nada; ensinou-me que, sem o estudo, o caminhar é finito.

A ela agradeço por todos os ensinamentos, por todos os seus sentimentos, pelos cuidados, pela força, pois, sem isso, até aqui, não seria possível. Ao meu pai, José Ferreira, que sempre me orientou quanto à importância da educação para a vida. Às minhas filhas, Beatriz e Maria Eduarda, pelo estímulo e por compreender a minha vontade de querer mudar a nossa vida para melhor, através dos estudos.

À minha esposa, Veleida, pelo companheirismo de sempre, que, desde o início de tudo, deu impulsos importantíssimos para que eu chegasse até aqui. O amor se faz nas atitudes, no cuidar. E ela sempre fez isso. A ela sou grato eternamente.

Aos meus irmãos, Iracilda, Irismar, Ismael, Iolan, Ítalo e Israel, pelas palavras de estímulo, pelo carinho de sempre. Em especial, ao meu sogro, Geraldo Martins, *in memoriam*, que sempre me tratou como um filho e sempre me deu apoio incondicional; à minha sogra, D. Maria Costa, *in memoriam*, pelo seu exemplo de sabedoria, de serenidade e de luta; aos meus cunhados: Francisco Miranda (o Chico), *in memoriam*; João Batista (o Bás), meu compadre; e à minha cunhada, comadre, Vlândia Costa, pelo carinho e atenção de sempre, irmãos sempre presentes. Aos meus amigos e amigas, queridos e queridas, que estiveram, e ainda estão, de uma forma ou de outra, sempre presentes na minha vida e neste caminhar: Henrique Tavares, Wellington Costa, Jorgelito de Mascena, Germânia, Josué, Diego.

Aos meus colegas de trabalho que estão na luta por uma educação pública de qualidade. Aos amigos que eu constituí ao longo da carreira na educação, os quais são fontes de aprendizados. Aos meus parentes e amigos que já partiram e que deixaram saudades. Aos amigos: Marcos Alberto, meu parceiro desde a graduação, pelo suporte teórico-emocional e pelo bom humor sempre; e à sua esposa, Michele Soares, pela disponibilidade em ajudar, seja com ideias ou incentivo. Aos meus colegas do Profletras da Turma 8, que caminharam comigo e compartilharam momentos de risos, de tensão, de troca de conhecimentos, inesquecíveis nesses últimos dois anos. Ao Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará – GEBACE, por acolher as minhas inquietações de professor pesquisador, na pessoa do coordenador do grupo, o professor João Batista Gonçalves, que se tornou amigo desde a época da graduação. A minha admiração. Aos meus queridos e eternos alunos e alunas participantes da pesquisa, pois, sem eles/elas, este trabalho não seria possível. Ao núcleo gestor da Escola Municipal

Prof. José Valdevino de Carvalho por disponibilizar o espaço para a realização deste trabalho. A todos os meus professores - da educação básica ao mestrado -, que dividiram tão generosamente seus saberes e suas experiências comigo e que são fontes de inspiração.

À professora Ana Maria, pela leitura atenciosa e respeitosa deste trabalho, desde a banca de qualificação do projeto até aqui, por sugerir, de modo sereno e profissional, outras possibilidades para o enriquecimento desta pesquisa, oferecendo sempre contribuições valiosíssimas para a sua construção.

À professora, Nukácia Meyre, pelas discussões que culminaram em ideias frutíferas. Ao querido professor e amigo, Luciano Pontes, pelo estímulo e pela humildade desde a graduação.

À minha orientadora, Suelene Oliveira, pela atenção, pela sensibilidade e pelo respeito na condução dessa orientação; pela doçura, humildade e leveza desde sempre. A minha eterna gratidão.

“Seeing comes before words. The child looks
and recognizes before it can speak.” (Ver vem
antes das palavras. A criança olha e reconhece
antes de poder falar.

(Ways of Seeing - Berger)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o desenvolvimento do letramento visual em uma sequência de atividades de leitura-produção(retextualização)-leitura de tirinhas, que aborda o racismo, baseado nas análises de alguns programas que avaliam o desempenho leitor de estudantes. Dentre esses, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) analisa o desempenho de estudantes de 81 países nas áreas de matemática, leitura e ciências. No ano de 2022, no Brasil, segundo o relatório, 50% ainda não conseguiram alcançar o patamar mínimo em leitura, índice menor que a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil pontuou 410 em leitura, ficando na 52ª posição, somando-se a isso os resultados internos, que refletem o panorama, aqui, descrito. Diante disso, tornam-se urgentes estudos que tenham perspectivas multimodais de textos, que precisam ser desenvolvidos na escola, desde o início da educação básica. Mesmo com alguns trabalhos acadêmicos chamando a atenção para a necessidade de incluímos, em nossos currículos, esse tipo de ensino, há lacunas quanto à abordagem do letramento visual em nossas escolas. Desse modo, com as perspectivas sobre o letramento visual, os pressupostos da teoria sociocognitivo-interacional de texto e de leitura bem como as contribuições teóricas de Solé (1998), Kleiman (2005, 2008), Rojo (2009, 2013), Oliveira-Nascimento (2014), além de Kress e van Leeuwen (2006) com a Gramática do *Design Visual* (GDV) e o modelo “*Show Me Framework*” de Jon Callow (2008), dentre outros, realizamos quatro oficinas de leitura-produção-leitura de tirinhas, que abordam o racismo, em sala de aula com alunos e alunas do 4º ano do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. A partir das análises dos resultados, observou-se uma melhora no desenvolvimento das habilidades de leitura crítica de textos multimodais, que culminou com a possibilidade de uma prática antirracista. Esta pesquisa propôs ações pedagógicas com vistas ao letramento visual, baseado em um ensino de leitura de texto multimodal, à luz da GDV e da dimensão crítica de Callow. Para isso, propomos aos(às) participantes a imersão no mundo multimodal de interação real, constituído de elementos verbais e não verbais, com vistas a estimular habilidades leitoras, para que, a partir disso, pudessem constituir-se como leitores proficientes e exercerem a sua cidadania emancipatória.

Palavras-chave: letramento visual; multimodalidade; compreensão leitora; ensino.

ABSTRACT

This work aims to analyze the development of visual literacy in a sequence of reading-production (retextualization)-reading activities of comic strips that address racism, which was designed based on analyzes of some programs that evaluate students' reading performance. Among these, the Program for International Student Assessment (PISA) analyzes the performance of students from 81 countries in the areas of mathematics, reading and science. In the year 2022, in Brazil, according to the report, 50% have still not managed to reach the minimum level in reading, a rate lower than the average for countries in the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Brazil scored 410 in reading, ranking 52nd. Added to this are the internal results, which reflect the panorama described here. In view of this, studies that have multimodal perspectives on texts, which need to be developed at school from the beginning of basic education, become urgent. Even though some academic works draw attention to the need to include this type of teaching in our curricula, there are gaps in the approach to visual literacy in our schools. Thus, with the perspectives on visual literacy, the assumptions of the socio-cognitive-interactional theory of text and reading and the theoretical contributions of Solé (1998), Kleiman (2005, 2008), Rojo (2009, 2013), Oliveira-Nascimento (2014), in addition to Kress and van Leeuwen (2006) with the Visual Design Grammar (GDV) and the "Show Me Framework" model by Jon Callow (2008), among others, we held four comic strip reading-production-reading workshops that address racism, in the classroom with students in the 4th year of elementary school in the early years, in a municipal public school in Fortaleza. From the analysis of the results, an improvement was observed in the development of critical reading skills of multimodal texts, which culminated in the possibility of an anti-racist practice. This research proposed pedagogical actions aimed at visual literacy, based on teaching multimodal text reading, in light of GDV and Callow's critical dimension. To this end, we propose that participants immerse themselves in the multimodal world of real interaction, made up of verbal and non-verbal elements, with a view to stimulating reading skills, so that they can, and from this, establish themselves as proficient and exercise their emancipatory citizenship.

Keywords: visual literacy; multimodality; reading comprehension; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Exemplo de processo representacional narrativo	46
Figura 2 -	Exemplo de processo representacional conceitual	47
Figura 3 -	Exemplo de processo representacional classificacional	48
Figura 4 -	Exemplo de demanda	50
Figura 5 -	Exemplo de oferta	50
Figura 6 -	Exemplo de plano fechado	51
Figura 7 -	Exemplo de plano médio	52
Figura 8 -	Exemplo de plano aberto	52
Figura 9 -	Exemplo de plano frontal/envolvimento	53
Figura 10 -	Exemplo de plano oblíquo/alheamento	53
Figura 11 -	Exemplo de ângulo vertical/relação de poder	54
Figura 12 -	Metafunção composicional	55
Figura 13 -	Tirinha de uma batalha entre humanos e um dragão	60
Figura 14 -	Tirinha da banda <i>The Beatles</i>	62
Figura 15 -	Tirinha da Mafalda 1	64
Figura 16 -	Questão 06 da ADR	85
Figura 17 -	Questão 12 da ADR	86
Figura 18 -	Questão 17 da ADR	87
Figura 19 -	Questão 21 da ADR	88
Figura 20 -	HQ da Mônica	97
Figura 21 -	Parte da HQ que chamou a atenção da participante A01	98
Figura 22 -	HQ do Cebolinha	101
Figura 23 -	Parte 1 - HQ que chamou a atenção do participante A06	101
Figura 24 -	Parte 2 - HQ que chamou a atenção do participante A06	102
Figura 25 -	Parte 3 - HQ que chamou a atenção do participante A06	102
Figura 26 -	Parte 4 - HQ que chamou a atenção do participante A06	103
Figura 27 -	Campanha de trânsito	112
Figura 28 -	Tirinha da Mafalda 2	116
Figura 29 -	Tirinha dos três	125
Figura 30 -	Retextualização do participante A02 - Figura 24	129
Figura 31 -	Retextualização do participante A04 - Figura 24	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pressupostos teóricos da multimodalidade	30
Quadro 2 –	Compilação de definições sobre multimodalidade	31
Quadro 3 –	Descrição das bases da GDV	44
Quadro 4 –	Gramática sistêmico-funcional e Gramática do <i>Design Visual</i>	55
Quadro 5 –	Resumo das dimensões do modelo <i>Show Me Framework</i>	58
Quadro 6 -	Processo cíclico da investigação-ação	76
Quadro 7 -	Referências dos(as) participantes da pesquisa	77
Quadro 8 –	Porcentagem de erros.....	85
Quadro 9 -	Amostra A - Participante A01	98
Quadro 10 -	Amostra B - Participante A06	102
Quadro 11 -	Amostra C - Todos os participantes	106
Quadro 12 -	Amostra D - Oficina-teste	107
Quadro 13 –	Imagens/figuras que evidenciam racismos	109
Quadro 14 -	Comentários sobre as imagens racistas	110
Quadro 15 -	Amostra E - Participante A05	118
Quadro 16 -	Amostra F - Participante A07	120
Quadro 17 –	Amostra G - Participante A02	128
Quadro 18 -	Amostra H - Participante A04	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DETRAN	Departamento de Trânsito
EF1	Ensino Fundamental 1
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GSF	Gramática Sistêmico Funcional
HQs	Histórias em Quadrinhos
LE	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
NLG/GNL	<i>New London Group</i> /Grupo Nova Londres
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P	Participante
PI	Participantes Interativos
PISA	Programa para Avaliação Internacional de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Participantes Representados
PSFP	<i>Schools Project Funding</i> /Financiamentos de Projetos Escolares
Q	Questão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil)
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O TEXTO MULTIMODAL E A MULTIMODALIDADE.....	25
2.1	Concepções sobre texto e língua(gem)	25
2.2	Multimodalidade.....	27
2.3	Concepções sobre os tipos de ensino.....	32
2.4	O que é/são letramento(s)?	33
2.4.1	A pedagogia dos multiletramentos.....	38
2.4.2	O letramento visual (crítico)	39
3	A GRAMÁTICA DO <i>DESIGN</i> VISUAL DE KRESS E VAN LEEUVEN.....	43
3.1	A origem das metafunções.....	45
3.1.1	A metafunção representacional.....	45
3.1.2	A metafunção interativa.....	49
3.1.3	A metafunção composicional.....	54
3.2	O modelo “Show me Framework” de Jon Callow.....	56
4	CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	60
4.1	Concepções sobre leitura.....	65
4.1.1	As estratégias de leitura.....	67
4.2	Gêneros e gêneros textuais.....	69
4.2.1	O gênero textual e sua complexidade.....	70
4.3	A (des)construção da palavra “imagem” e a sua polissemia.....	72
5	METODOLOGIA.....	74
5.1	A pesquisa-ação.....	74
5.2	Os participantes e as particularidades da pesquisa.....	77
5.3	A temática do racismo.....	78
5.3.1	As tirinhas e as histórias em quadrinhos (HQs)	79
6	ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	83
6.1	Análise da estatística - Quadro 9.....	84
6.2	A oficina-teste.....	88
6.2.1	As etapas da oficina-teste.....	91

6.3	A intervenção e as suas etapas.....	93
6.3.1	A situação primeira e a coleta de textos.....	94
6.3.2	A descrição sobre a elaboração das atividades de leitura.....	95
6.3.3	Primeira etapa: aplicação da oficina-teste - Bloco 1.....	96
6.3.3.1	<i>Considerações analíticas - Quadro 10 - Amostra A.....</i>	100
6.3.3.2	<i>Considerações analíticas - Quadro 10 - Amostra C.....</i>	104
6.3.3.4	<i>Considerações analíticas - Quadro 12 - Amostra E.....</i>	108
6.3.4	Segunda etapa: aplicação das atividades de leitura de HQs - Bloco 2.....	109
6.3.5	Modelo de análise multimodal apresentado (às) participantes.....	112
6.3.6	Terceira etapa: análise multimodal de tirinhas à luz da GDV e da dimensão crítica de Callow - Bloco 3.....	115
6.3.6.1	<i>Análise multimodal realizada pelos(as) participantes da pesquisa.....</i>	118
6.3.6.2	<i>Considerações analíticas - Quadro 15 - Amostra E.....</i>	119
6.3.6.3	<i>Considerações analíticas - Quadro 16 - Amostra F.....</i>	121
6.3.7	Quarta etapa: intervenção - Bloco 4.....	123
6.3.7.1	<i>Considerações analíticas - Quadro 17 - Amostra H.....</i>	124
6.3.7.2	<i>Considerações analíticas - Quadro 18 - Amostra H.....</i>	131
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA-TESTE.....	144
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA 2 – LEITURA DE IMAGENS (FIGURAS) RACISTAS.....	145
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA 3 – LEITURA DE TIRINHAS COM TEOR RACISTA.....	146
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA 4 (INTERVENÇÃO) - LEITURA DE TIRINHAS COM TEOR RACISTA.....	147
	ANEXO A – PRODUÇÃO REFERENTE À OFICINA 4 (INTERVENÇÃO) – PARTICIPANTE A03.....	148
	ANEXO B – PRODUÇÃO REFERENTE À OFICINA 4 (INTERVENÇÃO) – PARTICIPANTE A07.....	150

1 INTRODUÇÃO

É perceptível que a sociedade contemporânea mundial passa por transformações, principalmente, no quesito de como as informações chegam até nós, como construímos e consumimos essas informações por meio das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Com as TDICs, podemos dizer que as novas formas de comunicação são caracterizadas por uma multiplicidade, uma mescla de linguagens, a qual chamamos de manifestação multissemiótica.

Nesse viés, fica evidente que esse fenômeno “extrapola o mundo da escrita tal qual como é concebida pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20). Assim, o ato de ler se torna mais complexo e requer do leitor habilidades mais elaboradas.

Concordando com Dionísio (2005, p.159), o bom leitor não é aquele que, apenas, compreende literalmente o que lê, mas aquele “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Saber utilizar a leitura e a escrita em conjunto com as TDICs é essencial para que o desenvolvimento das práticas sociais e o pleno exercício da cidadania sejam efetivados. Em outros termos, faz-se necessário ir além da leitura, da escrita e da decodificação, relacionar o texto verbal com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (o imagético é um deles), os textos multissemióticos, para, então, construir, produzir sentidos.

Dito isso, tratar imagens e elementos linguísticos como partes separadas é uma forma muito simplória de percebermos a materialidade da linguagem, pois a relação imagem (verbal e não verbal) está cada vez mais imbricada à modalidade escrita. Nesse sentido, compreendemos que o mundo contemporâneo é caracterizado, entre outras situações, pela visualidade em que está inserido, e os signos verbais passaram a dividir espaço com o imagético, estabelecendo-se relações de sentido entre eles. Tais relações se constituem de uma forma muito peculiar, fazendo com que o significado de certos textos só seja construído simultaneamente com a presença de palavras e imagens. Portanto, não podemos mais tratar didaticamente as modalidades escrita e falada da língua como as únicas formas de representação de informação existentes.

Mesmo com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a publicação mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante (BNCC), que são um marco norteador de práticas pedagógicas, apontando direções

quanto ao ensino da língua portuguesa, Vieira (2007, p.10) nos relata que “as práticas cotidianas se opõem a essa tradição de valorização excessiva da língua escrita e oral e, pelo seu expressivo uso, testemunham em favor da imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade”. O autor nos aponta que há uma atenção maior para o ensino dos textos verbais, ficando os aspectos multimodais como meros acessórios. Mas, a realidade a qual os(as) estudantes são submetidos é outra: as formas de avaliações na contemporaneidade levam em conta os aspectos multimodais, como veremos mais à frente.

Dada a sua importância, como podemos perceber, não há como fugir dos textos multimodais. Eles estão por todos os lugares, seja nos livros, nas revistas, em *outdoors*, nos jornais, nos encartes, nas avaliações externas, em documentos variados. O imagético se relaciona e se funde com o texto verbal para gerar sentidos. Mesmo assim, há certas lacunas quanto à fomentação de um letramento visual mais consistente. Notamos isso quando se verificam os conteúdos das avaliações externas de grande escala, como, por exemplo, em nível de rede municipal, as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), que são trimestrais, verificando-se o nível de aprendizado de cada estudante; o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). Todos esses programas avaliam a competência leitora em diversas áreas, inclusive em textos multimodais, como tabelas, charges, infográficos, anúncios publicitários. Porém, os resultados dessas avaliações têm apontado um baixo rendimento quanto à proficiência na leitura desses textos por alunos de Ensino Fundamental e Médio, conforme nos aponta Ribeiro (2021).

Como uma possível causa dos resultados deficientes, Oliveira (2009, p. 169) salienta que “o texto (verbo-visual ou texto não verbal) não tem merecido lugar entre as leituras apresentadas na escola”. A autora comenta que a alfabetização com o olhar para os elementos multimodais tem sido relegada, para dar lugar a uma alfabetização voltada somente à aquisição do código escrito. Vale salientar que não somos contra esse tipo de ensino, porém precisamos implementar, urgentemente, um ensino que considere o letramento visual, contemplando as demandas da sociedade pós-moderna. Para ilustrar melhor, vejamos o que sugere o nosso documento norteador mais recente. Na tentativa de dar conta dessas questões, mais especificamente sobre as práticas dos multiletramentos, a BNCC (2018) relata que:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas

específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p. 487).

Como podemos observar, a BNCC (2018) contempla, em seu texto, a prática de leitura e de produção de textos a partir das diferentes linguagens (a não verbal é uma delas), e denomina isso de práticas de multiletramentos. Segundo o documento normativo, esse conceito é constituído a partir da mistura das diversas linguagens e, para cada uma delas, exige-se um letramento específico. Porém, em relação ao letramento visual, a BNCC (2018) não o especifica e nem comenta sobre como podemos trabalhar com ele.

Sobre trabalhos envolvendo o letramento visual, após pesquisas feitas por nós na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificamos que, atualmente, no Brasil, há poucos trabalhos relacionados ao letramento visual no âmbito acadêmico, se compararmos com os trabalhos desenvolvidos em nível internacional. O que se constatou foi uma gama ínfima trabalhos que tratam do tema.

Nessa perspectiva, ratificando o exposto, apresentamos algumas pesquisas que tratam sobre o tema em questão, evidenciando lacunas no tipo de ensino mencionado. Como exemplo, temos o trabalho de Procópio e Souza (2010) sobre o letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, em que investigaram o uso dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira (LE), explorando a leitura dos elementos visuais.

Inicialmente, as autoras apresentaram uma reflexão teórica que contextualiza o debate sobre o letramento visual e, em seguida, propuseram uma atividade de vocabulário de um livro didático de inglês que envolveram dois grupos de alunos. Porém, para fazerem uma comparação posterior da importância de se trabalhar os recursos visuais, trabalharam essa perspectiva, apenas, com o segundo grupo de alunos. De acordo com as autoras, os resultados obtidos nos testes de vocabulário apontaram que, na condição comparativa, o segundo grupo apresentou melhor performance, evidenciando a importância de capacitarmos os(as) alunos(as) a explorarem os recursos visuais.

Consoante a isso, Pinto (2016), em sua tese de doutoramento, lançou um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos. É uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa, que objetivou contribuir com o desenvolvimento do letramento visual dos alunos. Nessa pesquisa, a autora constatou que há a necessidade de formação inicial e continuada para os professores, especificamente, na área de letramento visual. Segundo ela, não existe uma formação ou orientação definida para

subsidiar o trabalho com o texto multimodal em sala de aula. A autora reforça que a multimodalidade é uma realidade, as imagens já chegaram aos materiais didáticos, mas a sistematização do uso delas como recurso semiótico ainda não chegou aos alunos, nem aos professores, conforme constatado em certos momentos da pesquisa.

Ainda, Teixeira (2016) estudou um gênero textual multimodal, o infográfico, que tem ganhado expressão em avaliações de larga escala da educação básica, como o PISA e o ENEM. Entretanto, a autora afirmou que há pouca participação deste gênero na esfera escolar, especialmente nos materiais didáticos, o que indica uma lacuna no tratamento deste gênero, na escola. A autora elegeu a teoria da Referenciação, a qual compreende o texto e a referência como instâncias dinâmicas, que requerem processos bastante complexos, ancorados em três princípios: a instabilidade do real, a negociação dos interlocutores e a natureza sociocognitiva da referência. Nessa perspectiva, os estudos de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2015), Cavalcante e Brito (2016), Custódio Filho (2009) e Oliveira-Nascimento (2014) vêm ampliar e fortalecer o campo investigativo da Linguística Textual (LT) no âmbito da modalidade imagética, sobretudo pela articulação da teoria da Referenciação com a teoria da Multimodalidade, associando-se os processos referenciais às contribuições da imagem.

Sobre essas questões, a BNCC (2018) orienta que a escola deve proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades relativas ao uso de diferentes linguagens, como a verbal, a corporal, a visual, a sonora e a digital, a fim de que ele/ela possa lidar com as multisssemioses e seja, assim, capaz de circular em diversas esferas sociais e de se comunicar de modo proficiente. Para isso, é imprescindível a prática dos multiletramentos em sala de aula. Desta feita, a BNCC procura contemplar, também, a cultura digital (TDIC), diferentes linguagens e letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Vejamos.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 70).

Conforme nos aponta a BNCC, a cultura digital tem um caráter muito importante no engajamento dos(as) estudantes como produtores de textos multimodais, contribuindo para uma participação crítica nas práticas languageiras.

No campo artístico-literário, destacamos as habilidades de leituras de imagens em narrativas visuais, que correspondem aos eixos da leitura e da escrita, os quais perpassam os objetivos do nosso trabalho, a saber:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, **tirinhas**, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 96, grifo nosso).

Desse modo, trazemos o trecho acima da Base para destacar a importância de se trabalhar com as tirinhas como uma leitura que desperta a atenção dos(as) estudantes como protagonistas do seu fazer social. Mais ainda, o documento aponta habilidades que devem ser desenvolvidas em campos de atividades humanas:

- a) (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e **tirinhas**, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) (BRASIL, 2018, p.97).
- b) (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em **tirinhas**, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2018, p 141).
- c) (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – **tirinhas**, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p 141, grifos nossos).

Sobre a vivência em leitura a partir de práticas situadas (reais), envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, usando a escrita e reescrita desses mesmos textos:

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, **tirinhas**, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *fôlder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma (BRASIL, 2018, p.244).

Diante do exposto e de acordo com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras, vinculado à Universidade Estadual do Ceará, que recomenda uma intervenção didática, julgamos pertinente a realização de oficinas de leitura-produção (retextualização)-leitura de tirinhas, que abordaram a temática do racismo, com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora de textos multimodais. Salientamos que as tirinhas fazem parte de uma esfera mais cultural, em que a comunicação, por meio do discurso escrito, é necessariamente elaborada e complexa, além de circular em meios onde as ideologias são formalizadas e especializadas. Essas oficinas foram realizadas numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Fortaleza.

Considerando as perspectivas das teorias sobre o letramento visual, a(s) multimodalidade(s), o ensino de leitura e a nossa realidade enquanto professor de língua materna da educação básica, a nossa investigação tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento do letramento visual em uma sequência de atividades de leitura-produção (retextualização)-leitura de tirinhas, as quais abordam o racismo veiculados na internet, no desenvolvimento da habilidade de leitura crítica, na turma supracitada, levando em conta os aspectos multimodais (cores, posições, olhares, enquadramentos, formatos, brilho etc.), para a construção dos argumentos.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Analisar os resultados do ensino do letramento visual a partir de sequência de atividades, por meio de uma oficina de leitura-produção(retextualização)-leitura de tirinhas, que abordam o racismo veiculado na internet, em situações reais de interação;
- b) Analisar como o processo de produção/construção dos sentidos, antes e depois de os participantes serem expostos às teorias da GDV e na dimensão crítica proposta por Jon Callow, pode auxiliar no desenvolvimento da proficiência leitora dos(as) alunos(as) em relação aos textos multimodais;
- c) Demonstrar como o estudo da GDV e o modelo “Show Me Framework” de Jon Callow em sala de aula, por meio de sequências de atividades de leitura-produção (retextualização)-leitura, podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora crítica de textos multimodais, culminando na prática social do antirracismo.

Não podemos esquecer que essas atividades de leitura e produção textual são processos que estão imbricados. Dessa forma, consideramos, sobretudo, a leitura com uma prática social, que, como sabemos, é subsidiada pelos estudos do(s) letramento(s). Além disso, para entender o que se lê, é necessário atuar (escrever sobre, retextualizar¹, manipular) sobre a organização do material em que o texto está escrito, seja no suporte impresso ou seja no digital. A leitura é uma atividade que mobiliza camadas ou dimensões de letramentos, sendo um deles o visual. Quando alunos e alunas são expostos e expostas aos textos multimodais, oportunidades são criadas para que percebam os propósitos comunicativos na associação da linguagem verbal à não verbal. Dessa forma, há um alargamento da habilidade leitora.

Dito isso, acreditamos que, após a aplicação das oficinas com as tirinhas, que abordam o racismo, os(as) alunos(as) terão um novo olhar sobre textos multimodais, sua composição e importância, o meio de circulação, o propósito comunicativo; perceberão como ocorre a produção de sentidos. Porém, devido à faixa etária, é possível que alguns/algumas alunos(as) possam ter dificuldades em perceber as nuances ideológicas por trás desse gênero textual. Depois, ao serem expostos(as) à teoria que trata da GDV, à dimensão crítica de Jon Callow e à leitura desses textos em situações reais, o grupo poderá refletir sobre a relevância dos textos multimodais, os efeitos de sentido causados pela sua composição imagética (verbo-imagética ou não verbal) de forma crítica. Em seguida, ao ler e ao manipular esses textos de forma a (re)produzir sentidos (na última etapa da oficina), os/as estudantes poderão alcançar o nível crítico de compreensão leitora desses textos para a possibilidade de uma prática antirracista.

Para isso, devemos ter em mente que “o texto não pode ser mais visto como uma agregação de modalidades, mas sim como a integração de recursos e práticas”. (Ribeiro, 2021, p. 27). Devemos, assim, testar o “poder semiótico” dos leitores e das leitoras, pois, antes, leitores e leitoras apenas usavam os recursos sem poder mudá-los. Agora, o uso dos recursos representacionais é agentivo e transformativo.

Assim sendo, o nosso trabalho está alicerçado em importantes pesquisas, numa perspectiva sociocognitivo-interacional, como, por exemplo, nos trabalhos de Almeida e Fernandes (2008), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Custódio Filho (2011), Kress & van Leeuwen (2006), Marcuschi (2008), Oliveira-Nascimento (2014) e Solé (1998), que apresentam discussões teóricas relevantes sobre a perspectiva multimodal do texto, quanto à

¹ Embora esse termo não seja um ponto pacífico, neste trabalho, consideramo-lo como “produzir um novo texto”, de acordo com Matencio (2002).

negociação de sentidos e à compreensão leitora. Sobre a leitura, destacamos o trabalho de Oliveira (2007), o qual apresenta uma proposta de atividade, abordando aspectos multimodais em fotos de jornais, à luz da Gramática do Design Visual, explorando o letramento visual e a utilização de recursos semióticos na colaboração para a estruturação e legitimação de relações sociais.

Não menos importantes, no Brasil, trabalhos que tratam dos estudos sobre a multimodalidade, sobre o letramento visual, são bastante promissores, como, por exemplo, as pesquisas de Almeida (2009, 2011), Arruda (2019), Carvalho (2012) e Sales (2017), que tratam da análise de gêneros multimodais e da importância do letramento visual na sala de aula.

Quanto ao letramento visual, este trabalho tem bases nos conceitos da Gramática do *Design* Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996), que tem seus fundamentos na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994). Além disso, sobre a leitura crítica, baseamo-nos, também, no modelo “*Show Me Framework*”, desenvolvido por Jon Callow com alunos do sexto ano, das escolas públicas, em sua cidade natal, na Austrália. Nessa localidade, o letramento visual está contido nos programas de ensino (currículo escolar), pois há um reconhecimento de que os(as) alunos(as) necessitam desenvolver habilidades sobre multiletramentos para que possam desenvolver sua cidadania com plenitude.

Nessa perspectiva, em referência ao imagético, segundo Callow (1999, 2005), faz-se necessário que os professores instiguem os alunos: i) a aprenderem imagens, que representam coisas que vemos ou pensamos; ii) a aprenderem, por meio das imagens, temas na área de ciência, literatura, religião, história e cultura; e iii) a aprenderem sobre imagens, significados ou sentidos explícitos ou implícitos.

O letramento visual faz parte do contexto da proposta da pedagogia dos multiletramentos, um *continuum* que, como sugerido por estudiosos do *New London Group* (1996), se refere às competências no uso da linguagem verbal, no uso das imagens (estáticas e em movimento) e no uso de recursos computacionais (TDIC) para construir e interpretar significados. Vale ressaltar que, acompanhando as mudanças sociais na contemporaneidade, a pedagogia dos multiletramentos tem sido reformulada continuamente. Esses pesquisadores, precursores dessa visão pedagógica, os australianos Bill Cope e Mary Kalatantzis, participantes do *NLG*, têm sido os responsáveis por variadas releituras da pedagogia, revisitando seus pressupostos a partir de abordagens e fundamentos de autores, como Vigostki, Dewey e Freire, além de incluir cada vez mais as práticas digitais em seu repertório.

Dito isso, reforçamos, aqui, a importância de se incluir o letramento visual em nossa prática pedagógica, como uma maneira de encontrar um meio termo entre a disputa do ensino tradicional e do ensino progressista, em outras palavras, tornar as pedagogias progressivas mais didáticas, conforme nos relatam os estudiosos desse valioso grupo.

Além do mais, pesquisas recentes, nas áreas da multimodalidade e do ensino, dão conta não só do eixo da leitura desses textos (verbo-imagéticos), mas também da sua produção textual. A exemplo disso, destacamos os trabalhos de Ribeiro (2016), que adota uma proposta de retextualização e reescrita, em uma turma recém-chegada à graduação em Engenharia, na disciplina de língua portuguesa. Para isso, a autora propôs uma atividade de produção escrita de jornais impressos, considerando sua composição multimodal.

Mesmo com a quantidade e a qualidade dos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos multiletramentos e com as análises e as intervenções realizadas com os textos multimodais, verificamos que há uma necessidade de se desenvolver mais trabalhos que transcendam o texto verbal. Entendemos que o acesso ao imagético constitui um passo importante no longo processo de formação de leitores interessados e capazes de dialogar com os textos verbais e não verbais, de forma cada vez mais ativa e crítica.

O nosso trabalho soma-se a esses outros trabalhos, fomentando o letramento visual de forma pedagógica sem o propósito de esgotá-lo. Nessa direção, a nossa pesquisa visa a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos textos multimodais, no que diz respeito a compreender, criticar, aceitar, refutar, ressignificar, em outros termos, dar sentido a esse crescente número de textos que circulam dentro e fora dos ambientes culturais e digitais onde estejam inseridos.

Aqui apontamos dois caminhos para a aprendizagem de leitura de imagens de forma crítica, sendo um desses caminhos num nível técnico, e o outro caminho mais didatizado. Ambos são complementares, e um não anula o outro. Com isso, podemos alcançar objetivos semelhantes.

Dialogando com os nossos objetivos, este trabalho constitui-se de uma pesquisa-ação, propondo uma oficina de leitura-produção(retextualização)-leitura de textos multimodais, tirinhas - que abordaram o racismo - da esfera digital/impressa, do entretenimento, cujas etapas promoveram atividades de leitura, finalizando com uma produção (retextualização) multimodal. As atividades pretenderam diagnosticar a proficiência leitora multimodal dos participantes. Ademais, promovemos conhecimentos de forma mais simples por conta da faixa etária dos(as) participantes, sobre as metafunções da GDV e da dimensão crítica de Jon Callow. A intenção foi a de alargar conhecimentos sobre a

compreensão textual e fomentar a leitura crítica de acordo com a dimensão crítica de Jon Callow por meio do gênero textual tirinha.

Este trabalho está organizado em sete seções. A primeira aborda a construção do nosso trabalho, a justificativa, os objetivos, as nossas hipóteses e o referencial teórico principal. Já a segunda seção tece algumas concepções sobre o texto multimodal, a multimodalidade que, aliada às TDIC, vem mudando as formas de abordagem dos textos, dada a sua complexidade. Além disso, traz algumas definições sobre texto, língua(gem), a multimodalidade, a gramática e os tipos de ensino que ainda fazem parte do dia a dia da sala de aula. Ainda, faz um percurso sobre a questão do(s) letramento(s), a pedagogia dos multiletramentos e o letramento visual crítico.

A terceira seção apresenta parte do universo da Gramática do *Design Visual*, que traz as bases do nosso trabalho, a qual contempla as metafunções, aqui, utilizadas como suporte, assim como o modelo “*Show me Framework*” de Jon Callow. Esta seção faz um passeio sobre essa teoria, de Kress e van Leeuwen (2006), para que, assim, possamos atender aos nossos objetivos.

A quarta seção aborda algumas definições sobre leitura e sua complexidade, sendo apresentadas três concepções. Além disso, traz algumas considerações conceituais sobre o termo “imagem”. Em relação à quinta seção, esta apresenta a descrição da metodologia, a conceituação sobre pesquisa-ação, os participantes envolvidos. Ainda, apresentamos os motivos das nossas escolhas em trabalhar com a temática do racismo e as tirinhas.

A sexta seção trata das análises e das discussões das atividades realizadas, começando por uma análise inicial sobre avaliações de rede, a oficina-teste, que norteou o nosso trabalho, no sentido de verificarmos se o caminho percorrido estava no rumo certo. Aborda, também, sobre a nossa intervenção e sobre todas as etapas do trabalho, junto à descrição da elaboração das atividades.

Por último, a sétima seção, a qual apresenta as nossas considerações finais sobre a intervenção realizada, seguida das Referências, dos Apêndices e dos Anexos. Nos apêndices, temos 04 (quatro) atividades, elaboradas pelo autor, que foram realizadas pelos(as) participantes da pesquisa. Nos Anexos, apresentamos, somente, 02 (duas) atividades de intervenção, realizadas pelos participantes A03 e A07.

A próxima seção tece considerações sobre o texto multimodal e a multimodalidade.

2 O TEXTO MULTIMODAL E A MULTIMODALIDADE

O nosso trabalho é pautado nos estudos relacionados à compreensão leitora dos textos multissemióticos, voltados, especificamente, para a leitura de tirinhas, que abordam o racismo. Desse modo, contamos com contribuições teóricas da GDV e da dimensão crítica de Callow, que contribuem para reflexões acerca do fenômeno da multimodalidade, principalmente após o advento das TDICs.

A subseção seguinte abordará questões sobre texto e língua(gem).

2.1 Concepções sobre texto e língua(gem)

Atravessando os tempos tecnológicos, é natural que as formas de como se lê os textos contemporâneos passa por mutações. A sociedade impõe as novas e diversas formas de composições linguísticas, as quais precisam ser apreendidas, absorvidas pelos cidadãos e cidadãs.

Ribeiro (2021, p. 11) nos diz que “todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição”. Isso quer dizer que a sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Portanto, assim como ler, produzir texto, hoje, é uma experiência diversa daquela de tempos passados, pois fomos afetados pelos diversos modos de ler, e as tecnologias nos colocaram em um cenário que não dá mais para voltar atrás. Isso tem afetado fortemente a sociedade e a escola. Reforçamos, aqui, que esses diversos modos de ler devem ser fomentados pela escola, que é o lugar por excelência de apropriação e “empoderamento” dos diversos letramentos pelos alunos e alunas.

Sobre isso, a autora supracitada defende a ideia de que haja um empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos que passe pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos. Em outros termos, que todos tenham a habilidade de perceber, manipular, produzir e divulgar textos multimodais, no sentido da emancipação e da cidadania sem restrições.

Fazendo um breve passeio histórico de algumas definições de língua, num primeiro momento, esta era tida como representação do pensamento. Paralelo a isso, considerava-se o texto apenas como um “artefato lógico do pensamento” (CAVALCANTE, 2017, p. 18) do autor, pois se acreditava que, sobre o leitor, recaía apenas a responsabilidade de apreender as ideias do autor e seus propósitos.

Em um segundo momento, a língua era considerada como um código. Assim sendo, o texto passou a ser definido como “um produto da codificação de ideias de um emissor, a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2017, p. 18). Dessa forma, o texto seria somente transmitir informações para o leitor, que apenas as receberia sem (inter)agir com/sobre elas.

Nos dias atuais, as concepções de língua e de texto são permeadas pela ideia de interação. Não se concebe, somente, o texto verbal como um reflexo de um dizer, nem apenas uma decodificação, visto que já se compreende que o texto somente se realiza no processo interacional. Cavalcante (2017, p. 19), comentando sobre texto, esclarece que, nessa concepção, ele “é tomado como um evento no qual sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências”.

A terceira definição sobre texto será adotada neste trabalho, tendo em vista que podemos entendê-lo como o lugar de interação entre os sujeitos sociais compreendidos na atividade e o sentido como uma negociação entre eles, concordando com Marcuschi (2008, p. 80), ao afirmar que “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Ainda, Marcuschi (2008, p. 80) afirma que o texto é, portanto, visto como “um sistema de conexões entre vários outros; é evento interativo; compõe-se de elementos multifuncionais e, considerando nosso objeto de estudo – o texto multimodal.” Em outros termos, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música etc.).

Por fim, consideramos, para este trabalho, o entendimento sobre língua/linguagem, enquanto interação discursiva, consoante a Koch e Elias (2006), que nos relatam que:

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que-dialogicamente se constroem e são construídos no texto [...] O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor [...] (KOCH; ELIAS, 2006, p. 33, 34).

De acordo com as autoras, os atores dessa interação são, de fato, partícipes de uma construção social e, ao mesmo tempo que se constituem como construtores, são construídos.

Na próxima subseção, abordaremos a multimodalidade.

2.2 Multimodalidade

Será a multimodalidade capaz de extrapolar os domínios da língua para entender como os sentidos são construídos e reconstruídos a partir da integração de diferentes modos e recursos semióticos em diferentes contextos sociais e esferas do conhecimento? Os(as) especialistas dizem que sim, e muito mais.

Este trabalho é fundamentado a partir dos estudos que tratam da compreensão leitora dos textos multissemióticos, dando ênfase ao ensino de leitura de textos impressos/eletrônicos multimodais na esfera do entretenimento. Além disso, contamos com as contribuições da GDV e do modelo “*Show Me Framework*” de Callow, para tornar produtivas as nossas reflexões sobre a multimodalidade e os processos que os circundam.

Dito isso, é notória a mudança na função social da imagem ocorrida neste último século, saindo do campo da arte e indo ao encontro do domínio da comunicação. Além desse deslocamento e dessa atuação, ressaltam-se a importância e o uso da imagem no contexto das TDICs, além das teorias de comunicação, da cognição visual, que se entrelaçam com o uso cultural da imagem na comunicação dos seres humanos. Daí a presença da cultura visual, como sugere Mirzoeff (1999), ao dizer que a imagem visual (não verbal) é mais comum, porque interage com a experiência visual totalmente construída.

Mais além, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o código visual (não verbal) possui formas próprias de representação, constrói relações interacionais e constitui relações de significado a partir de sua composição. Desse modo, compreendemos que o significado da imagem é importante, pois corrobora com o processo de desenvolvimento e de letramento visual dos leitores.

Segundo Stökel (2004), a multimodalidade se refere a processos e a artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convidam comunicadores a inter-relacionarem, semântica e formalmente, todos os signos presentes no repertório. O autor diz, ainda, que a multimodalidade é uma descoberta tardia do óbvio, que está ganhando terreno acadêmico, sendo reconhecida como fenômeno tão antigo quanto a própria representação, essencial para a compreensão de todas as formas de comunicação. Para Kress e van Leeuwen (2001),

a multimodalidade é o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenados hierarquicamente (...) (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Os autores deixam claro que a multimodalidade é a forma como usamos os meios semióticos, tudo isso combinado, formas de dizer de formas e modelos diferentes.

Assim, fica claro que, com o avanço das novas tecnologias, novas práticas sociais emergiram e estão emergindo, novas formas de comunicação se evidenciaram e deram ênfase aos textos multimodais utilizados largamente em diferentes esferas, incluindo-se, aí, a educação. Trazendo essas ideias para a nossa realidade, vejamos como a BNCC (2018) considera a multimodalidade.

Considerando que a semiose é um conjunto de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diferentes linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 486).

A fim de explicitar o que entende por “multissemiótica”, a BNCC apresenta uma nota de rodapé, que diz: “certos autores valem-se do termo ‘multimodalidade’ para designar esse fenômeno”, mas não menciona quem são esses autores.

Como podemos perceber, a BNCC não se detém sobre uma teoria para os textos multimodais e não é muito esclarecedora nesse sentido. Mesmo assim, inclui novas formas de interação entre os elementos mais importantes a serem trabalhados pela escola na contemporaneidade. Nesse contexto, segundo Ribeiro (2021), a produção de textos multimodais precisa estar tão à nossa disposição quanto a leitura (incluimos, aqui, a importância do letramento visual). Assim sendo, as novas tecnologias podem incrementar nossas habilidades, o que não nos dispensa de modos de desenvolver essas habilidades de seleção de modos e recursos expressivos em qualquer época. Essa visão nos mostra a importância dos multiletramentos no sentido de que os usuários da língua precisam participar desses tipos de práticas, com vistas a manipularem esses textos, transformá-los, agindo com criatividade e de forma crítica. Portanto, pensamos que é papel da escola dar condições e promover possibilidades para esse tipo de desenvolvimento. O nosso trabalho vem ao encontro dessas ideias.

Em nossa pesquisa, o que, de fato, nos interessa é a ideia de que o empoderamento semiótico passa pela mobilização de várias linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, além de ter um sentido emancipador e de cidadania. A leitura dos gêneros

textuais, com propriedade, é mais que necessária em nosso cotidiano. Pensando assim, segundo Kress e van Leeuwen (2001), o texto não pode mais ser visto apenas como uma agregação de modalidades, mas como a integração de recursos e práticas.

Embora a multimodalidade não seja um fenômeno novo, ela “sempre foi um elemento das semioses sociais” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, p. 124). Daí a urgência para que a escola introduza os estudantes nessa nova ordem semiótica, pois faz parte do social. Nesse sentido, a BNCC (2018) até que nos encoraja a seguirmos nessa viagem da multimodalidade, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

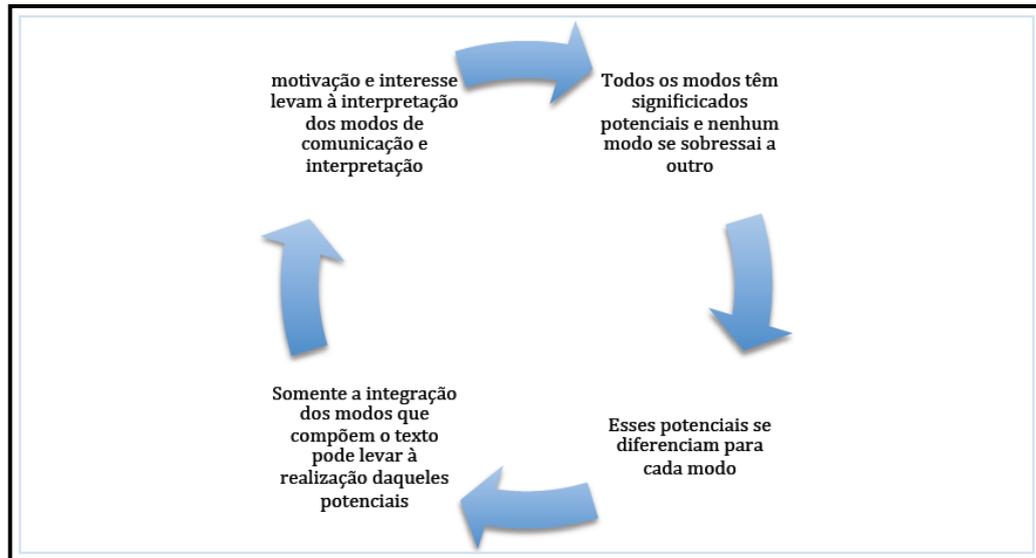
Por fim, a importância de ler, produzir textos multimodais vem se ampliando a cada dia, e ensinar essas leituras se tornou uma ação mais complexa ainda. Conhecer os modos de produção e reprodução desses textos é de fundamental importância para que possamos perceber os aspectos ideológicos que os permeiam. Conforme aponta Kress (2003, p. 176), estamos diante de “profundas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, que afinal, resenharão o futuro do letramento”.

Dito tudo isso, podemos dizer que a multimodalidade extrapola as fronteiras da língua através das relações multissemióticas para gerar sentidos cada vez mais complexos. Sobre isso, nas palavras de Jewitt (2009, p.14), “[...] sentidos são produzidos, distribuídos, recebidos e interpretados e refeitos na interpretação [...]”². Percebemos, assim, que a interação dos modos semióticos é significativa para a produção de sentidos.

Reforçando essas ideias, é possível afirmar que um modo semiótico não pode ser interpretado de forma isolada, e nenhum de seus pressupostos pode ser relegado. É na integração destes que a multimodalidade se faz realizar. Para exemplificar melhor essa perspectiva, o quadro 1 ilustra os pressupostos teóricos da multimodalidade na perspectiva de Jewitt (2009).

² “[...] meanings are made, distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes [...]”. (JEWITT, 2009, p. 14); Tradução livre.

Quadro 1 – Pressupostos teóricos da multimodalidade



Fonte: adaptação de Jewitt (2009).

Como podemos observar, certas definições que buscam explicar a leitura com o foco apenas na decodificação de signos verbais, já não se adéquam ao novo cenário deste novo século. A comunicação e a aprendizagem se realizam sob uma nova perspectiva: a da interpretação de uma multiplicidade de modos semióticos os quais são altamente complexos.

Assim como toda ciência, no campo da linguagem, a multimodalidade passa, ainda, por debates, mas que demandam diferentes entendimentos, dependendo da visão dos estudiosos. Mas, essas definições não são contraditórias, complementam-se e apresentam diferentes pontos de vista para caracterizá-la nos moldes como foi, inicialmente, teorizada por Kress e van Leeuwen (2001, 2006).

Dada a importância da multimodalidade, pensamos ser importante relacionar um quadro explicativo com os autores e suas definições, respectivamente.

Vejamos o quadro 2.

Quadro 2 – Compilação de definições sobre multimodalidade

Autores	Definições
Jewitt (2013, p. 17).	A multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar extraída da semiótica social, que entende a comunicação e a representação como mais do que a linguagem e atende, sistematicamente, à interpretação social de uma série de formas de construção de significado. ³
Callow (2013, p. 11).	Multimodalidade é uma perspectiva teórica, que considera os significados comunicativos como feitos (assim como compartilhados, desafiados e remixados) através do uso de múltiplos modos, abrangendo escrita, discurso falado, imagem, som, gestos, tipografia, imagens em movimento e etc. ⁴
Adami (2016, p. 451).	Como um fenômeno da comunicação, a multimodalidade define a combinação de diferentes recursos semióticos ou modos em um texto e em eventos comunicativos, [...] Como um campo de investigação, a pesquisa em multimodalidade está preocupada em desenvolver teorias, ferramentas analíticas e descritivas que abordam o estudo da representação e da comunicação, considerando modos como um princípio de organização. ⁵

Fonte: Elaborado pelo autor

Condensando todas essas perspectivas, Kress e van Leeuwen (2001) comentam que, em uma abordagem multimodal, para que a comunicação se materialize, faz-se necessário um

conjunto de ações envolvendo todos os participantes do evento comunicativo, o que, portanto, vai depender de uma comunidade interpretativa que necessita, por sua vez, comungar conhecimentos semióticos em quatro níveis: discurso (formas de conhecimento do mundo), design (expressão desse conhecimento), produção (articulação em modos semióticos das formas de conhecimento), distribuição (suporte técnico para transmissão do discurso) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 8, 20).

³ “Multimodality is an inter-disciplinary approach drawn from social semiotics that understands communication and representation as more than language and attends systematically to the social interpretation of a range of forms of making meaning”. (Jewitt, 2013, p. 17). Tradução livre.

⁴ “Multimodality is a theoretical perspective that asserts communicative meanings are made (as well as shared, challenged and re-mixed) through the use of multiple modes, ranging across writing, speech, image, sound, gesture, typography, moving image and so on”. (Callow, 2013, p. 11). Tradução livre.

⁵ “As a phenomenon of communication, multimodality defines the combination of different semiotic resources, or modes, in text and communicative events, [...] As a field of inquiry, research in multimodality is concerned with developing theories, analytical tools and descriptions that approach the study of representation and communication considering modes as an organizing principle”. (Adami, 2016, p. 451). Tradução livre.

É a partir dessas premissas que o letramento visual entra em cena, dado todo esse arcabouço de possibilidades de leitura de imagens (verbo-imagéticas ou não verbais), para culminar na produção de sentidos. Desse modo, usar, pedagogicamente, as categorias que envolvem o fenômeno da multimodalidade é o desafio.

Na próxima subseção, apresentaremos alguns conceitos sobre os tipos de ensino, dados os momentos históricos. Veremos como esses conceitos afetam o modo de se ensinar uma língua.

2.3 Concepções sobre os tipos de ensino

Na exposição que segue, trataremos de um assunto muito importante: os tipos de ensino mais comuns, os quais são relatados em uma obra clássica chamada *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, em que os autores discutem o impacto de alguns tipos de ensino que reverberam negativamente no modo de como se ensina uma língua.

Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (1974), há três tipos de ensino. O primeiro é o prescritivo, em que o aluno troca os padrões linguísticos considerados “errados” pelos “certos”, os quais vêm sempre acompanhados de uma proscrição. O termo proscriver, segundo Zilles e Kersch (2015, p.156), “é uma imposição que sustenta o poder constituído, no caso a norma-padrão⁶, e que se opõe a qualquer ameaça a esse poder”. Segundo essas autoras, a proscrição é uma ofensa velada aos direitos dos menos prestigiados socialmente, é a negação dos direitos, no caso, os linguísticos.

O segundo tipo é o descritivo, que objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua, em particular, funciona. Nessa linha de raciocínio, a língua materna fica em evidência, pois o falante já a conhece. Nesse tipo de ensino, dadas as suas proporções, há uma possibilidade de ensino mais produtivo⁷, que objetiva ensinar novas habilidades linguísticas para que o aluno possa estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Não se quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, de modo que tenha a seu dispor, para o uso adequado. Por considerarmos o letramento visual como uma das novas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, esta última abordagem sobre o ensino corrobora com a nossa visão. Segundo Traváglia (1996, p. 36), o

⁶ Empregamos as denominações “norma-padrão” ou “variedades padrão e culta” segundo Faraco (2008).

⁷ Para efeitos didáticos, entendemos, consoante Franchi (2006), ser produtivo que, após levar o aprendiz à compreensão do funcionamento do sistema e sua língua de forma epilinguística, o professor faça a sistematização “inteligente” do conteúdo abordado, com o auxílio da ferramenta metalinguística que permita a esse aluno descrever as noções refletidas acerca da organização de sua língua.

ensino produtivo tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua. Daí a nossa escolha dessa concepção de ensino como base para o nosso trabalho.

Dada a importância de todos esses estudos, ressaltamos que todas essas abordagens não são excludentes e podemos realizar trabalhos em sala de aula com qualquer uma. Segundo os estudiosos, as duas últimas abordagens são as que produzem resultados mais positivos, do ponto de vista da aprendizagem, porém é a prescritiva que tem ganhado força, é hipervalorizada e praticada nas escolas, “assim como tem também causado prejuízos aos discentes em relação ao aprendizado sobre o conhecimento linguístico” (TRAVÁGLIA, 1996, p. 36).

Nessa perspectiva, o que o professor não pode esquecer é que, sabendo que os alunos, quando chegam à escola, já vêm munidos de uma variedade não-padrão, ele pode trabalhar as competências e as habilidades sobre as variedades da língua de diversas formas, o que facilita o trabalho. Para isso, faz-se necessário que o docente busque conhecimentos que o ajude a realizar o seu trabalho de forma consciente e produtiva sobre a língua, que estude e se aprofunde nas diversas teorias sobre o assunto. É através do conhecimento que podemos mudar certas “canonizações” acerca do ensino da língua materna.

A subseção seguinte tratará de algumas questões sobre letramento(s), uma vez que, no universo da linguagem, esse assunto é essencial para o desenvolvimento das práticas sociais.

2.4 O que é/são letramento(s)?

A respeito do letramento, enquanto um dos caminhos para o exercício da cidadania, assumo, aqui, uma postura de entendimento sobre o tema, conforme pontua Silva (2011, p. 20), quando comenta que “o letramento é um tema que se torna relevante como passaporte para o pleno exercício da cidadania, e, conseqüentemente, da inclusão social”. Os vários letramentos são atividades que a sociedade demanda para serem desempenhadas por aqueles que vivem e interagem neste mesmo meio, assim, como são múltiplas e variadas as práticas cotidianas, para atender a essas demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita, teremos os mais variados letramentos.

Dada a importância da prática do(s) letramento(s), os cidadãos e cidadãs, conscientes do seu papel na sociedade e entendedores desses movimentos de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, poderão ser capazes de potencializar a sua participação na

sociedade como protagonistas, como defensores dos seus direitos. Portanto, utilizarão esses letramentos de forma a contribuir para a sua emancipação.

Conforme Kleiman (1995, p. 15), o termo letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de “separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Essa separação se deu, porque esse termo, logo no início de sua introdução no Brasil, era usado para dar significado, ao mesmo tempo, aos termos alfabetização e letramento que, como veremos a seguir, são significações distintas quanto aos seus objetivos.

Segundo a autora mencionada acima, é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas sociais de letramento, sendo assim letrado de alguma forma. O alfabetismo tem o foco no individual, competências e habilidades, cognitivas e linguísticas escolares, numa perspectiva psicológica. Já o letramento busca recobrir usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, como veremos a seguir, através de um breve histórico sobre o assunto.

No Brasil, o termo letramento foi apresentado, pela primeira vez, por Mary Kato, na obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, no ano de 1986. Esse livro tem o objetivo de destacar os aspectos psicolinguísticos que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças. Nessa perspectiva, o termo letramento está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para a sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e de atender à demanda social que prestigia a língua padrão. A autora parece associar o termo letramento ao domínio individual do uso da linguagem escrita, além de privilegiar a habilidade de usar a língua em sua variedade culta. Em outras palavras, letrado é quem domina essa variedade da língua.

Após Kato (1986), o tema é colocado em voga, novamente, no ano de 1997, por Leda V. Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Nessa obra, o termo letramento toma outro significado, centrado nas práticas sociais de leitura e de escrita bem como nas mudanças sociais causadas por essas práticas. Nesse sentido, a autora situa o letramento na perspectiva social, diferente da abordagem anterior, a qual privilegia o individual. Assim, Tfouni distingue os termos alfabetização e letramento. O primeiro seria a aquisição da escrita, portanto uma habilidade individual. O segundo focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, portanto social mais amplo.

Noutra perspectiva, Kleiman (1995) em “Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita”, considera o letramento um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos. Num outro texto, Kleiman (1998, p. 181) amplia esse conceito e informa que “letramentos são eventos nos quais essas práticas são colocadas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade em geral”. Aqui, a autora considera o impacto social da escrita na sociedade.

Conforme o exposto, percebemos que as duas últimas autoras consideram que o letramento está para além da aquisição do código escrito. Assim, podemos inferir que ler e escrever com o intuito de, apenas, decodificar não são suficientes para o exercício da cidadania plena em nossa sociedade atual.

Mais ainda, Soares (2010) considera, em sua obra intitulada “Letramento: um tema em três gêneros”, as práticas sociais de leitura e de escrita em algo mais além da alfabetização. Para ela, o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender e escrever. É considerado letrado o indivíduo que usa, socialmente, a escrita e a leitura, que as pratica, respondendo às demandas sociais que elas implicam.

Nesse contexto, ratificando a definição já mencionada, Soares (2003) lança um texto posterior e diz que ser letrado é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento. A autora sugere que o letramento confere ao indivíduo um estado ou condição de inserção no mundo letrado que vai além das simples práticas de leitura e escrita. Essas novas perspectivas sobre letramento ganharam tanta força que Street (1993) inaugurou novos estudos sobre o tema, e Kleiman (1995) foi a principal divulgadora no Brasil.

Trazendo essas questões para o nosso trabalho, fica evidente que o letramento visual é um aliado desse movimento de novas práticas sociais. Embora não tenha ficado explícita, nos textos dos autores supracitados, a importância desse tipo de letramento (o visual), podemos considerá-lo, pois, como vimos, as práticas de leitura e escrita têm-se modificado de acordo com as demandas sociais, principalmente com o advento das novas TDICs, que requerem do leitor contemporâneo uma habilidade para o visual mais apurada.

Segundo Street (1993), o letramento é composto de dois enfoques: o autônomo e o ideológico. O enfoque autônomo prevê que o contato com a leitura e a escrita no âmbito escolar faria com que, gradualmente, o indivíduo aprendesse habilidades que o levassem a estágios universais de desenvolvimento; no caso, a níveis de alfabetismo. Já no enfoque

ideológico, as práticas de letramento estão ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade que reconhece a variedade de práticas culturais vinculadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Assim sendo, o “significado de letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura” (STREET, 1993, p. 7).

Sobre isso, Soares (2003) aprofunda a reflexão desses conceitos. Nesse caso, há uma versão fraca e uma versão forte sobre o conceito de letramento. A versão fraca, segundo ela, estaria ligada ao enfoque autônomo, sendo este (neo)liberal, ligada ao conceito de alfabetismo funcional e que demanda algumas críticas quando o assunto é o não desenvolvimento do letramento pela escola. A versão forte do letramento estaria ligada ao enfoque ideológico proposto por Street (1984) e à visão freiriana de alfabetização que seria revolucionária, crítica, na medida em que fosse potencializado o empoderamento assim como a construção das identidades dos agentes sociais. Aqui, levam-se em conta os múltiplos letramentos.

As abordagens mais recentes sobre o letramento consideram a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, de escrita bem como o uso da língua(gem) das sociedades letradas, e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos, convergindo-se para um novo conceito, o de “letramentos”, no plural.

Não obstante a isso, Rojo (2002, p. 84) afirma que “muitos letramentos da vida cotidiana são ignorados ou apagados”. O autor cita, como exemplo, *internetês*, que é considerado um “desvio” ou um “vício” de linguagem, sendo este usado fora da escola por jovens, ignorado pela escola.

Outro exemplo mais recente de tentativa de apagamento é a polêmica “linguagem neutra”, também conhecida como linguagem inclusiva, com o objetivo de evitar a exclusão de pessoas com base em sua identidade de gênero, sexualidade. Ela se baseia na utilização de palavras e termos inclusivos, principalmente na escrita, e a ideia é a de que todas as pessoas sejam tratadas de forma respeitosa e igualitária linguisticamente. Embora sua origem seja atribuída a uma reivindicação de minorias, não há uma bandeira individualista, muito pelo contrário. Segundo Covas e Bergamini (2021, p.43), “a diversidade é uma realidade de todas as pessoas, pois se de um lado há o direito de tornar-se visível e receber tratamento igualitário, por outro há o dever de provocar a visibilidade e conceder tratamento igualitário”.

Mesmo assim, percebemos que há um direcionamento para que esse tipo de letramento seja apagado, seja silenciado socialmente. Como, então, trabalhar a leitura e a escrita nesse ambiente adverso contemporâneo?

Diante disso, torna-se urgente que a escola abrace vários desafios, reconhecendo que os multiletramentos fazem parte desse universo da linguagem, que é essencial para o desenvolvimento das práticas sociais. Além disso, com o avanço tecnológico, faz-se necessário valorizar, também, os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, os quais estão ficando mais necessários no uso da linguagem, no caso, as imagens, as cores, os sons, o *design*⁸, que estão em nossas telas. Vale ressaltar que, para compor um texto multimodal, consideram-se todas as linguagens que poderiam ser chamadas para essa composição. Por isso, o *design* é importante como uma forma de “costura” entre essas linguagens e todos os recursos linguísticos, imagéticos, gráficos.

Diante disso, evidenciamos, aqui, a necessidade da implementação de um letramento visual nas escolas, que os professores possam considerá-lo nos planejamentos, que ele possa ser sistemático e que possibilite aos professores saberes necessários para a promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Segundo Rojo (2015), o conceito de letramentos múltiplos é, ainda, complexo e, muitas vezes, ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos, duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento, que circulam em diferentes culturas locais; e a multiculturalidade, isto é, o fato de culturas diferentes, em um mesmo local, viverem práticas diferentes. E, ampliando esse conceito, a autora relata que “letramentos múltiplos” também podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), isto é, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados. Mas como trabalhar os multiletramentos na escola?

Sobre isso, para Rojo,

o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir a cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais (ROJO, 2015, p. 115).

Desse modo, percebemos que a autora deixa claro que o diálogo é sempre necessário, não silenciando o contraditório, que é essencial para a efetividade democrática, além de valorizar a diversidade cultural e criar possibilidades de relações para que as lutas contra o poder hegemônico possam prosperar.

⁸ “Palavra do idioma inglês “*design*” é de origem latina “*designo*”, no sentido de designar, indicar, representar, marcar, ordenar, dispor, ou seja, projeto.” (Niemeyer, 2007). Consideramos o termo “*design*”, neste trabalho, como sendo um projeto.

Desta feita, reforçamos que trabalhar o letramento visual em sala de aula pode ser muito mais do que trabalhar somente a alfabetização. Trata-se de garantir que o ensino desenvolva diferentes formas de usos da linguagem para produzir, compreender e responder a efeito de sentido, em diferentes contextos e mídias, principalmente aliados às TDICs.

Na próxima subseção, trazemos assuntos relacionados à pedagogia dos multiletramentos, que fazem parte do escopo do nosso trabalho.

2.4.1 A pedagogia dos multiletramentos

O termo “pedagogia dos multiletramentos” foi cunhado, pela primeira vez, em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do GNL⁹. Foi um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em *Connecticut* (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos Futuros Sociais). Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, levar em conta e incluir, nos currículos, a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado, caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Esta proposta pedagógica é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. Assim sendo, diante de toda a progressão tecnológica que estamos vivenciando, é o momento de falarmos, não apenas em letramentos, mas também em multiletramentos.

De acordo com Rojo (2013, p. 64),

A abordagem do letramento, centrada no verbal, não dá conta sozinha de abarcar toda a progressão tecnológica a qual estamos vivenciando. Nesse contexto, surgem os multiletramentos, que vão além do verbal, englobando por recursos digitais, por imagens, sons, cores, entre outros”. Nesse mundo contemporâneo, a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação e a circulação de discursos polifônicos em um mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramentos na hipermídia”.

⁹ O NLG foi um grupo composto por vários estudiosos da linguagem, dentre eles, Gunther Kress, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels. Nasceu, assim, a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

De acordo com esse grupo, a ideia principal dessa proposta é utilizar todos os meios disponíveis, tecnológicos e não tecnológicos, para garantir uma educação global voltada para as aprendizagens múltiplas. Citamos, como exemplo desse modelo de ensino, em vez de proibir o celular em sala de aula, usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia etc.

Na subseção seguinte, abordaremos o letramento visual (crítico), foco do nosso trabalho.

2.4.2 O letramento visual (crítico)

Como vimos, embora a escola, através, também, do PNLD¹⁰, privilegie mais o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, assim como faz todo sentido ensinar aos alunos e alunas a interpretar a linguagem imagética para além, nas entrelinhas. Kleiman (2005, p. 51) nos diz que “a imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler”. Portanto, é fato que a relação entre o material verbal e o imagético mudou muito nos últimos 30 anos, trazendo novas perspectivas de texto e de leitura. Dessa forma, o texto multimodal vem fazer parte, também, da construção dos sentidos, contribuindo para os estudos dos letramentos e a reflexão sobre o ensino da língua, direcionando o cidadão para o exercício de novas práticas sociais.

O letramento visual, que tem o caráter multimodal, envolve algumas perspectivas das categorias da GDV, propostas por Kress e van Leeuwen (2006), e é baseado na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday. Utilizar esses conhecimentos, em sala de aula, sem uma metodologia específica, não nos parece coerente, frente às demandas atuais, e não pode ser meramente um recurso sem um fim específico. São necessários critérios que fundamentem esse ensino e que direcionem os alunos para uma aprendizagem mais significativa. Daí a importância do letramento visual que, por meio de técnicas e referências específicas, levando em conta a interação entre sujeitos na construção dos sentidos, poderá ajudar os professores em sala de aula.

Para desenvolver o que se chama de *Show Me Framework* (Modelo Mostre-me), Callow (2013), baseado na GDV e na LSF, propôs um conjunto de princípios e realizou uma

¹⁰ O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implementado com essa nomenclatura em 1985, pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, mas, apenas em 1996, os livros começaram a passar por uma avaliação pedagógica, como conhecemos hoje.

pesquisa com alunos em processo de alfabetização nas escolas públicas da cidade de Sidney, na Austrália. Vale salientar que o letramento visual faz parte do escolar. O currículo dessa cidade reconhece que os alunos precisam desenvolver novas habilidades de alfabetização, multiletramentos, para que eles possam compreender o crescente número de textos que circulam na sociedade, nos contextos familiar e escolar. A fim de desenvolver um quadro de avaliação contínua para o letramento visual, Callow (2013) sugeriu que as crianças, ao olharem para algumas imagens, comentassem suas impressões sobre o que viram, obedecendo uma metodologia específica. Essa metodologia é adaptável de acordo com cada realidade.

Segundo Kress (2003), no contexto de letramento visual, as pessoas precisam ser capazes e competentes para entenderem que as imagens, também, constroem relações sociais, comunicam eventos ou questões, interagem com o espectador e são estruturadas da mesma forma que o texto verbal. Desse modo, esse letramento visual o domínio de um repertório de práticas com os vários tipos de textos, que exigem de cada leitor/usuário competência para ler e entender a incorporação da imagem ao texto bem como a conjugação de vários recursos semióticos nele presentes.

Diante disso, para o desenvolvimento dessa competência leitora, um dos objetivos principais da escola é, justamente, o de possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, letramentos da vida e da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Não esqueçamos que a escola somos nós e devemos promover esse tipo de letramento que se faz urgente. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática, os multiletramentos, não deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais e seus agentes. Além disso, é preciso levar em conta o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social, pois mobiliza interlocutores escritores e leitores, situados no mundo social, seus valores, projetos políticos, histórias e desejos, construindo seus significados para agir na vida social.

Mas não é só isso. Nós professores e professoras da educação básica precisamos aprofundar conhecimentos sobre letramentos múltiplos, os multiletramentos e o letramento crítico. O conceito de letramentos múltiplos é, ainda, um conceito complexo e, muitas vezes, ambíguo, pois envolve muitas questões além da multisssemiose ou da multimodalidade das mídias digitais e, devido aos propósitos de nosso trabalho, não trataremos aqui.

Sobre a questão da criticidade no texto não verbal, num artigo publicado em maio de 2011, intitulado “*From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials*” (Do letramento visual ao letramento visual crítico: uma análise de materiais didáticos) (tradução nossa), Denise Newfield, estudiosa sobre o assunto, da *University of the*

Witwatersrand, Johannesburg, dentre outros, está entre aqueles(as) que têm destacado uma crescente centralidade sobre a importância do letramento visual na comunicação contemporânea de forma crítica. Numa pesquisa, mostrou como as imagens visuais (não verbal) de todos os tipos são cada vez mais usadas para representarem significados, ideias e sentimentos, muitas vezes em combinações complexas e orquestrações com palavras, sons e movimento, além de representarem as questões de poder dentro da sociedade.

O trabalho em voga discute as diferenças de propósito, orientação e método entre o que é comumente conhecido como “letramento visual” e o que é o chamado de “letramento visual crítico”. A pesquisa de Denise Newfield foi realizada por meio de um comparativo de análise crítica de dois conjuntos de materiais produzidos para uso em sala de aula em momentos distintos: um produzido em 1993, sob a égide do “letramento visual”; o outro produzido em 2011, sob a égide do “letramento visual crítico”.

Assim, a partir de um exame de diferentes abordagens de contexto, escolha semiótica e discurso autoral no desenvolvimento do material, o artigo mostra a natureza distinta dessas abordagens pedagógicas e as consequências sócio-políticas da escolha semiótica nesses tipos de textos. Segundo Newfield,

¹¹O letramento visual é o tipo de educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação, comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos, além da compreensão de como as formas visuais podem ajudar a construir sentido (NEWFIELD, 2011, p.82). (Tradução livre)

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), integrantes do GNL, é salutar compreender que o letramento visual faz parte dos letramentos críticos e que é importante os estudantes perceberem que o mundo é formado pelos valores e pelas ações das pessoas, que cada ser humano é único e não existe uma autoridade superior.

De acordo com os autores, sobre os letramentos críticos:

os letramentos críticos buscam desenvolver nos estudantes o pensamento crítico para que eles possam aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são. Aprender a questionar textos e interpretar os (múltiplos) interesses humanos neles expressos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141).

¹¹“*Visual literacy thus promoted engagement with visual texts of all kinds and an understanding of how visual form constructs meaning. It advocated careful scrutiny of the elements that make up the image in order to enhance understanding and appreciation or to promote critical viewing skills*”. (Newfield, 2011, p.82). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935564.pdf>. Acesso em: 28 ago 2023.

E, de acordo com Callow (2005), o letramento visual é necessário

¹²numa época em que leituras sociocríticas de todos os tipos de textos são cruciais, particularmente nos contextos políticos globais atuais, simultaneamente precisa haver valorização da hermenêutica pessoal, das vivências criativas e prazerosas que as imagens (não verbais) engendram (CALLOW, 2005, p. 17). (Tradução livre)

De acordo com esses/essas autores(as), como podemos observar, o letramento visual crítico busca engajar o(a) aluno(a) em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como possível estratégia diversos questionamentos das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e em sua comunidade, visando a uma emancipação. Portanto, utilizar, pedagogicamente, o letramento visual em sala de aula, com vistas a uma prática social, é uma excelente ferramenta como “mola propulsora” para o desenvolvimento de habilidades de leituras multimodais que os(as) alunos(as) podem assimilar.

Veremos, na seção seguinte, a teoria da Gramática do *Design* Visual, que embasa todo o nosso trabalho, buscando o desenvolvimento de uma metalinguagem no ensino para facilitar o reconhecimento sobre como os sistemas semióticos são usados na produção de sentidos.

¹² *At a time when socio-critical readings of all types of texts are crucial, particularly in current global political contexts, there simultaneously needs to be value attached to the personal hermeneutic, the creative and pleasurable experiences which images engender.* Callow (2005, p. 17). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847239.pdf>. Acesso em: 28 ago 2023.

3 A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL DE KRESS E VAN LEEUWEN

Uma das bases importantes do nosso trabalho é a Gramática do *Design* Visual¹³ de Kress e van Leeuwen, doravante GDV. Produzida em 1996, no contexto de investigação linguística, constituiu uma inovação crítico-analítica ao propor um modelo de análise das estruturas visuais e de outros códigos semióticos, visto que o modelo até então vigente de análise centrava-se nas investigações de estruturas visuais, apenas no léxico das imagens, e não ia além de sua parte iconográfica dos níveis de significação. Nessa gramática visual, os teóricos procuram regularidades que permitam entender de que forma a representação visual e as diferentes relações levam a um determinado tipo de leitura, uma ressignificação.

A GDV de Kress e van Leeuwen (1996) foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos de Halliday (Linguística Sistêmico-funcional), que aborda a maneira de como se constroem os significados a partir do que eles chamam de metafunções. Embora não tenhamos o propósito específicos de abordar profundamente essas metafunções, quando necessário, traremos reflexões baseado nelas, pois trabalhamos com alguns pressupostos que nos deram base para o desenvolvimento de nosso trabalho.

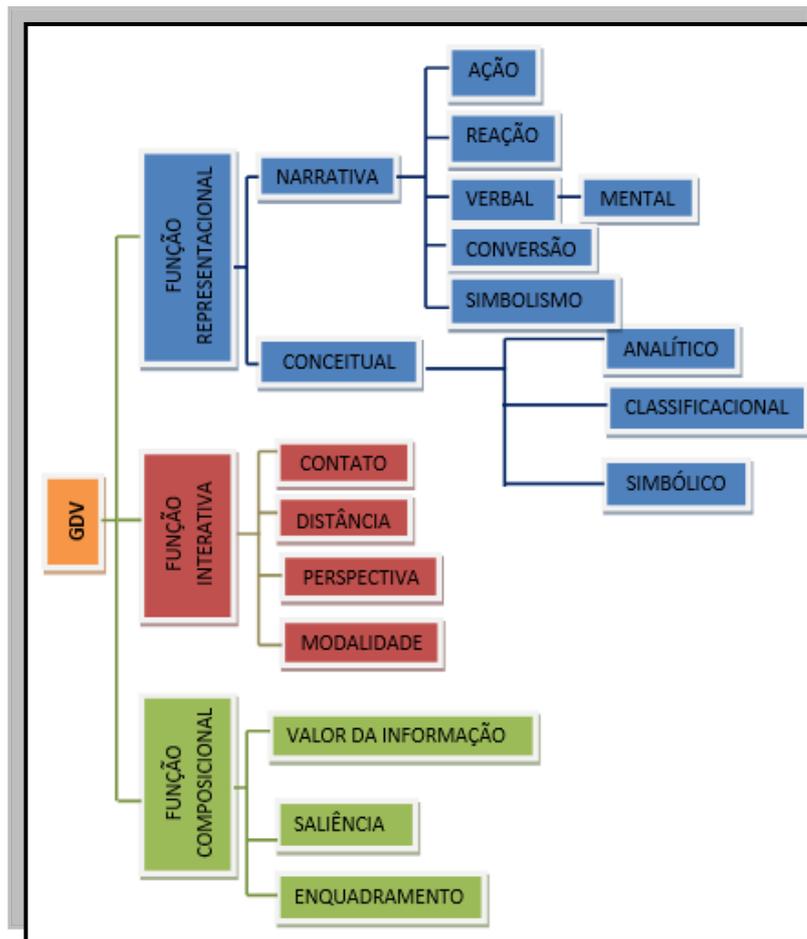
A GDV tem o foco na análise principalmente de imagens estáticas, como desenhos e fotografias. Os pressupostos metodológicos dessa gramática têm servido de base para a construção e elaboração de outros tipos de análises, como, por exemplo, as imagens em movimento (OLIVEIRA-NASCIMENTO, 2014) e de áudio. A GDV, assim como a GSF, são metodologias que têm como pilar a sociossemiótica, que está vinculada à produção do significado como sendo uma construção social em contexto situacional e cultural. A GSF investiga os textos que são produzidos nas linguagens verbal escrita e falada, enquanto a GDV tem propósito de investigar os textos imagéticos.

Assim, podemos dizer que a sociossemiótica, que não é o nosso foco, mas é um importante assunto que baseia as teorias que nos norteiam, é uma plataforma importante para os estudos multimodais.

Para exemplificar o exposto, o quadro 3 resume as metafunções representacional, interativa e composicional, que são as bases da GDV.

¹³ O detalhamento sobre as categorias da GDV pode ser, também, encontrado na obra *Reading images: the grammar of visual design*, de autoria de Kress e van Leeuwen (2006). Esta obra está disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2252675>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Quadro 3 – Descrição das bases da GDV



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Kress e van Leeuwen (2006).

A proposta da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), para a análise de imagens, utilizando os aportes da LSF, é de relacionar a noção teórica de metafunção de Halliday com a análise de imagens, e não de verificar se as estruturas linguísticas têm correspondentes nas estruturas visuais. Esses dois meios “não são simplesmente alternativas de representação da mesma coisa” (Kress e van Leeuwen, 2001, p. 76), pois cada um tem seus próprios códigos e regras para isso. Portanto, não temos a intenção de anular a importância de um em detrimento do outro, mas a de mostrar que existem relações que culminam numa sintaxe própria na leitura de imagens. Até mesmo porque o conceito de imagem (não verbal) é concebido por Kress e van Leeuwen (2001) como sendo um sistema complexo, cuja atenção é voltada para o contexto específico em que é produzida.

Uma das questões da GDV tem como propósito o de estabelecer de que maneira o sistema de linguagem e o de imagens dialogam. Daí os autores fazem uma longa explanação, a que não nos deteremos profundamente, aqui.

Vejam os a próxima subseção, que traz as origens das metafunções e como elas operam na configuração textual e contribuem para a atribuição de sentidos.

3.1 A origem das metafunções

Com a intenção de mapear as possibilidades oferecidas por códigos semióticos visuais, os autores da GDV chegaram a um sistema simplificado, adaptado da teoria de Halliday (1994), que propõe uma análise de natureza funcionalista.

Ratificando o dito anterior, segundo eles, assim como o código semiótico da linguagem, o código das imagens, também, representa o mundo, de maneira concreta e abstrata, constrói relações sociointeracionais, além de constituir relações de significados a partir do papel desempenhado pelos seus elementos internos. Fazendo uma analogia entre a Gramática Sistêmico-funcional e a Gramática do *Design Visual*, temos três funções básicas que operam simultaneamente, via padrões de experiência, interação social e posições ideológicas codificadas. Essas funções são chamadas de metafunções, as quais estão descritas na próxima subseção.

3.1.1 A metafunção representacional

Partindo para a descrição das metafunções, citamos, aqui, a metafunção representacional, que diz respeito às estruturas que representam, de maneira visual, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, as circunstâncias que ocorrem, como ocorrem no texto multimodal. Um exemplo disso seriam as imagens que apresentam um tipo de vetor o qual representa falas ou pensamentos.

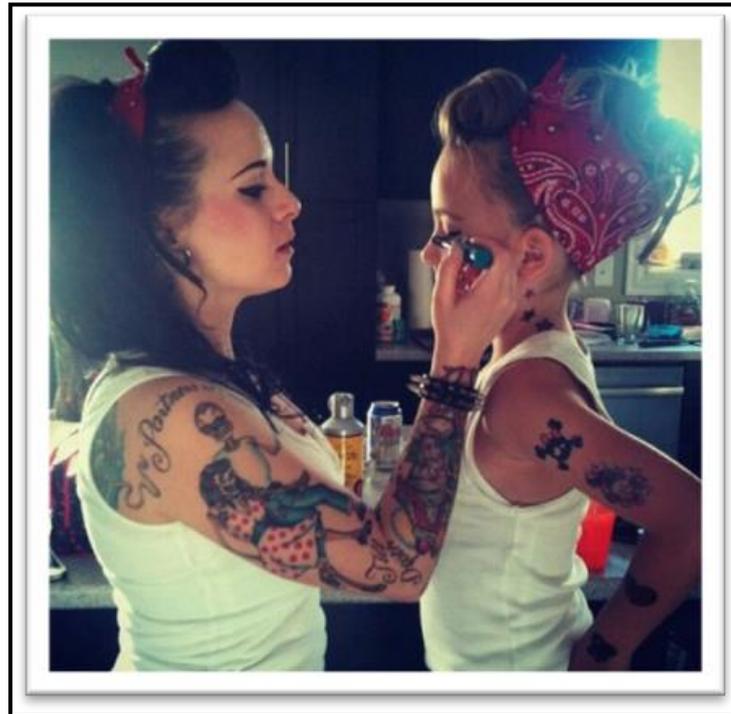
Os autores classificam os participantes como interativos (PI) e representados (PR); estes são os, literalmente, representados na ou pela imagem, como pessoas, paisagens e objetos “contidos” no texto; e aqueles são os que produzem ou visualizam o texto, em outros termos, interagem com ele. Essa metafunção acontece na imagem por meio dos participantes representados.

A GDV descreve duas representações: a) a narrativa, que dá conta dos participantes em “ações, eventos desdobráveis e processos de mudança” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79), considerando as ações – propriamente ditas –, as reações, as falas e os pensamentos dos participantes, os quais são representados por vetores; e b) a conceitual, a qual representa os participantes “em termos de suas ações mais generalizadas e essência mais

ou menos estável e atemporal, em termos de classe, estrutura ou significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79), no caso, representam uma categoria social que pode transmitir um conceito, uma percepção de mundo. Como forma de clarear as explicações, apenas para se ter um norte, citaremos alguns exemplos de como se apresentam essas metafunções.

Primeiramente observemos a figura 1.

Figura 1 – Exemplo de processo representacional narrativo



Fonte: internet¹⁴.

A imagem apresentada acima é uma propaganda do dia das mães veiculada na internet, que exemplifica o evento narrativo conforme o descrito acima. Vemos uma adulta, a mãe, e uma criança. A mãe maquia a criança, com a mão (vetor) em direção ao rosto da criança (meta), ambas com tatuagem; a criança (meta) imita os traços da mãe, roupas parecidas (mesma cor), inclusive os cabelos com lenço (a criança) e tiara (a mãe) da mesma cor. No pano de fundo do local, aparecem alguns materiais típicos do embelezamento feminino em um quarto. Percebemos várias cores e produtos, sugerindo uma afinidade, que leva a uma certa igualdade na relação entre ambas e de costumes, além de sugerir o consumo de produtos de beleza. Fica clara uma imitação de rotina entre elas que denota certos cuidados

¹⁴ Disponível em <https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=31962>. Acesso em: 28 ago. 2023.

com a aparência. Na sequência, passemos para a conceituação da metafunção representacional conceitual.

Figura 2 – Exemplo de processo representacional conceitual.



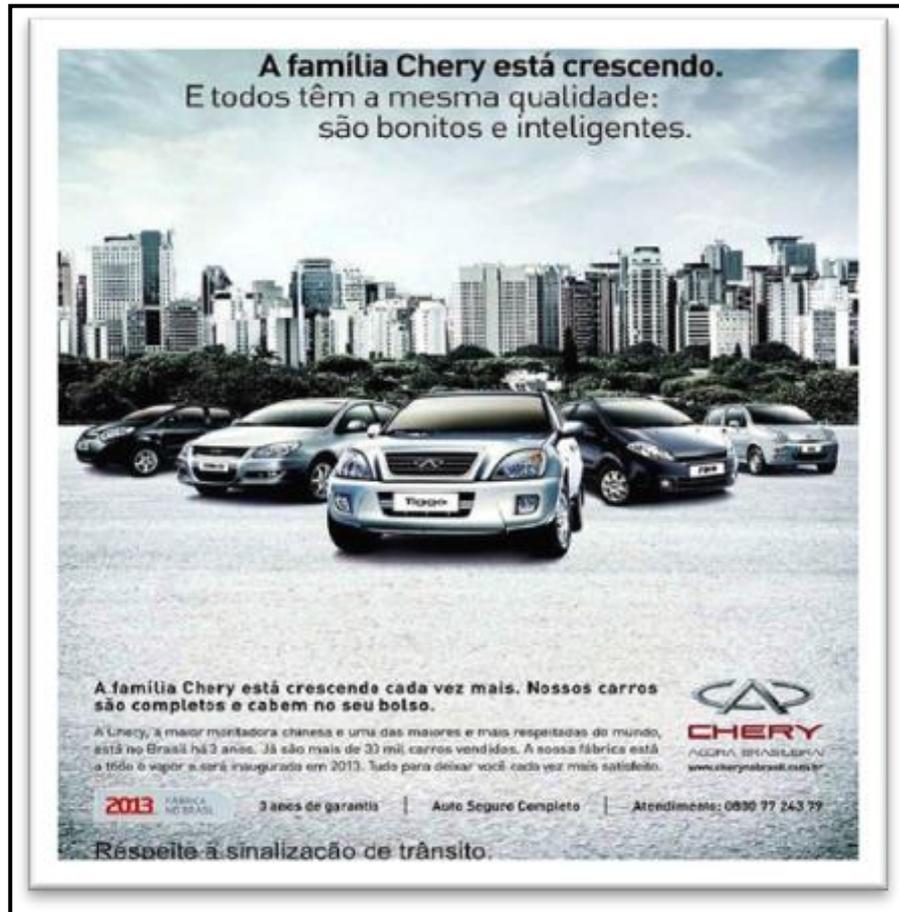
Fonte: internet¹⁵.

Nesse exemplo, temos, segundo Kress e van Leeuwen (2006), um conceito que é subdividido em:

- a) **Analítico**, que representa os participantes numa relação metonímica, isto é, apresenta “a impressão geral de uma abundância de partes [...] ou a sedutora qualidade sensorial do produto anunciado como um todo”, como explicam Kress e van Leeuwen (2006, p. 89). Esse exemplo apresenta o anúncio de um automóvel, oferecendo ao leitor um veículo com muitas vantagens, atraindo o consumidor por uma das qualidades do veículo, que é a sua rapidez, comparando-o com um “jaguar”, junto com o texto verbal que informa a potência do motor, quantidade de marchas e a economia de combustível tão desejada por todos.

¹⁵ Disponível em: <https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=31962>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Figura 3 – Exemplo de processo representacional conceitual classificacional



Fonte: internet¹⁶.

- b) **Classificacional**, que “relaciona os participantes uns aos outros em termos de uma relação de tipo, uma taxonomia¹⁷” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79); no caso, tem-se, ao menos, um conjunto de participantes subordinado a outro. Na figura 7, os veículos da empresa *Chery* – participantes – estão dispostos como se representassem uma família, inclusive essa informação está escrita no texto verbal: “A família Chery está crescendo cada vez mais. Nossos carros são completos e cabem no seu bolso”. Vejamos que é um arranjo não natural e, de fato, representa uma família.

Existem mais duas subdivisões da metafunção representacional: a conceitual simbólico-atributivo e a conceitual simbólico-sugestivo, as quais não serão detalhadas nesse

¹⁶ Disponível em: <https://cherybrasil.forumeiros.com/t1442-propaganda-da-chery-na-revista-veja>. Acesso em: 28 ago. 2023.

¹⁷ Todas as citações de Kress & van Leeuwen, dentre outros, recorrentes neste trabalho, são traduções feitas pelo autor de forma livre.

momento, por entendermos que as subdivisões acima sejam suficientes para a devida compreensão.

A próxima subseção versará sobre a metafunção interativa.

3.1.2 A metafunção interativa

A metafunção interativa apresenta a relação entre os participantes, leitor-imagem, que pode se dar por meio dos vetores. Essa metafunção explicita os processos de aproximação e distanciamento entre o observador e a imagem. Os fatores elencados nesses processos são: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade. Começaremos a exemplificação pela primeira subdivisão, que é de “contato”. Aqui, coloca-se o leitor em uma posição ativa ou passiva, e a “demanda”, quando o participante representado olha diretamente para o observador, convidando-o à interação, efetua-se por parte do produtor, que busca agir sobre o observador da imagem.

O contato, segundo Almeida e Fernandes (2008, p. 9), “é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor”. Segundo Krees e van Leeuwen (2006), o produtor do texto usa a imagem para provocar o espectador, esperando dele algum grau de interação, para estabelecer alguma relação imaginária com ele, o que os autores chamam de “demanda” por parte do produtor. Mas, se não houver essa interação de encarar, não há uma demanda, mas uma oferta (figura 8), e não existirá relação entre os participantes. Nessa figura, temos uma intertextualidade.

Na figura original, em 1917, o artista James Flagg desenhou o tio “Sam” em um cartaz com o dedo, em riste e com a frase "*I Want You for U.S. Army*" ("Eu Quero Você para o Exército dos EUA"), encomendado pelas Forças Armadas dos Estados Unidos, que recrutava soldados para a Primeira Guerra Mundial. Depois, a imagem foi adaptada e utilizada para promover outras causas, como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Na figura abaixo, o presidente da Rússia faz uma “provocação” para dizer que ninguém pode detê-lo em relação à invasão do território da Ucrânia, que resiste. Nessa figura, há um olhar fixo para o leitor, desejando uma interação, diferente da imagem anterior. Observe a figura 4 e a figura 5.

Figura 4 – Exemplo de demanda



Fonte: internet¹⁸.

Figura 5 – Exemplo de oferta



Fonte: internet¹⁹.

A distância social desse processo diz respeito aos sentidos revelados a partir da distância entre o observador e a figura 10, em virtude do enquadramento, que são os planos

¹⁸ Disponível em: <https://www.militarytimes.com/off-duty/military-ulture/2022/05/11/propaganda-out-of-ukraine-conflict-is-not-much-different-from-world-war-i/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

¹⁹ Disponível em: <https://www.brazilbeautynews.com/tra-la-la-lanca-campanha-publicitaria-para,4110>. Acesso em: 28 ago. 2023.

fechado, médio e aberto. Segundo Almeida e Fernandes (2008, p. 10-11), as relações entre os participantes ocorrem pelas seguintes situações: o primeiro inclui a cabeça e os ombros do participante representado; o segundo, sua imagem até o joelho; e o terceiro corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante. O enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma íntima, o que permite a visualização de emoções e, à medida que vai ampliando, torna-se mais distante, mais estranho. Este exemplo, veremos nas figuras 6, 7 e 8.

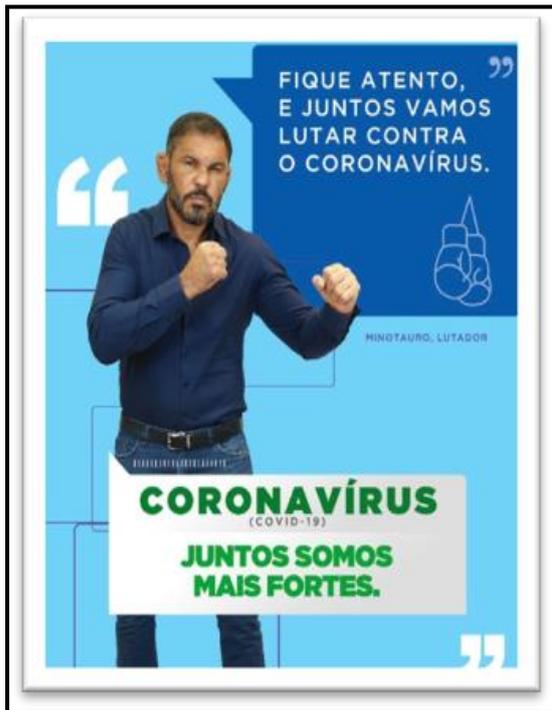
Figura 6 – Exemplo de plano fechado.



Fonte: internet²⁰.

²⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/atentas-ao-consumidor-engajado-campanhas-publicitarias-aderem-causas-sociais-22592510>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Figura 7 – Exemplo de plano médio



Fonte: internet²¹.

Figura 8 – Exemplo de plano aberto



Fonte: internet²².

Na subdivisão, a perspectiva, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 129) é a categoria que tem o objetivo de expressar “atitudes subjetivas” em relação a esses participantes, os quais não, necessariamente, são humanos. Os autores, ainda, esclarecem que essa subjetividade expressa não se refere sempre a atitudes individuais, mas, frequentemente, socialmente determinadas. As perspectivas são a frontal – indicando envolvimento –, a oblíqua – indicando alheamento – e a vertical – indicando poder do observador, se for retratado de cima para baixo, se ele for retratado de baixo para cima, ou igualdade, ou no nível do olhar. Todas essas observações indicam uma sugestão de poder. Observemos as figuras 9, 10 e 11, respectivamente.

²¹ Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/atividade-simulado-de-portugues-genero_84.html. Acesso em: 28 ago. 2023.

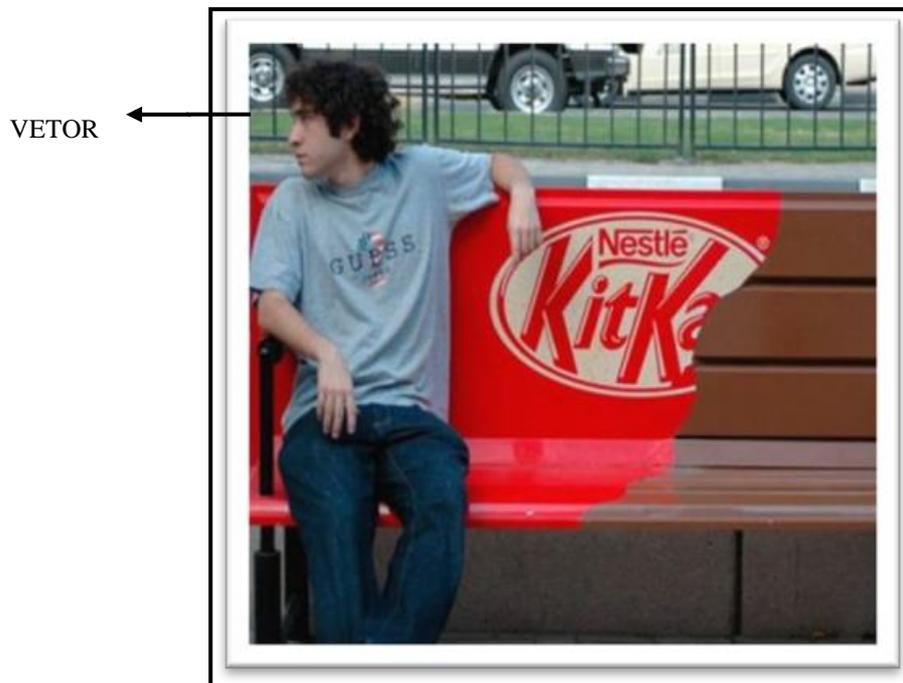
²² Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/atividade-simulado-de-portugues-genero_84.html. Acesso em: 28 ago. 2023.

Figura 9 – Exemplo de ângulo frontal – envolvimento.



Fonte: internet²³.

Figura 10 – Exemplo de ângulo oblíquo – alheamento.



Fonte: internet²⁴.

²³ Disponível em: <https://www.wimoveis.com.br/propriedades/lotos-financiados-em-caldas-novas-jardim-prive-das-2966302843.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

²⁴ Disponível em: <https://marketingcomcafe.com.br/20-propagandas-criativas-que-farao-voce-ficar-impresionado/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Figura 11 – Exemplo de ângulo vertical – retratado de baixo para cima – poder



Fonte: internet²⁵.

3.1.3 A metafunção composicional

Já a metafunção composicional é utilizada para analisar as imagens quanto à estrutura, ao enquadramento, ao tamanho, à saliência dos elementos do texto imagético. De acordo com Almeida e Fernandes (2008), é como os elementos representacionais e interativos são organizados para se relacionarem mutuamente.

Sobre eles, os autores esclarecem que: “o **valor informacional** consiste no fato de que o local que o participante e o espectador ocupam é dotado de certos valores informacionais, de acordo com a região em que está posicionada a imagem” (ALMEIDA E FERNANDES, 2008, P 14); a **saliência** diz respeito aos “elementos que são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes níveis” (ALMEIDA E FERNANDES, 2008, P 16); e a **estruturação/o enquadramento** dizem respeito à presença ou à ausência de planos de estruturação [...] que conectam ou desconectam elementos da imagem, determinando se eles fazem parte ou não de um mesmo sentido.

A metafunção composicional está dividida em três sistemas interdependentes: valor de informação, saliência e estruturação, conforme mostra a figura 12.

²⁵ Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/fotos/vista-de-baixo-para-cima>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Figura 12 – Metafunção composicional

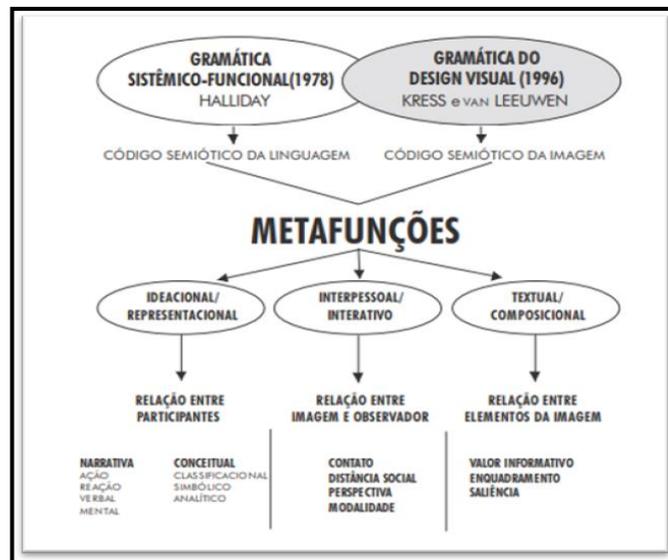


Fonte: Kress e van Leeuwen (2006).

Cabe ressaltar que, em nosso trabalho, será considerada a dimensão crítica de Jon Callow, baseando-se nas metafunções da GDV.

Para ilustrar melhor cada metafunção, vejamos o quadro 4, que representa a equivalência de nomenclatura entre as duas abordagens, a GSF e a GDV.

Quadro 4 – Gramática sistêmico-funcional e Gramática do *Design Visual*



Fonte: adaptação de Almeida (2006).

Na subseção seguinte, apresentamos o modelo “*Show Me framework*” (CALLOW, 2008), que é baseado nas teorias da GSF e GDV e condensou conhecimentos que dão um direcionamento didático-pedagógico ao nosso trabalho para desenvolvimento do letramento visual em sala de aula.

3.2 O modelo “Show me Framework” de Jon Callow

Como veremos, o letramento visual precisa ser considerado no contexto mais amplo do trabalho do professor e da professora no contexto da sala de aula. Isso se faz necessário na medida em que estamos diante de um contexto cada vez mais visual, dadas as questões globais de natureza tecnológica e da diversidade cultural. Aliado a isso, não podemos desconsiderar as influências da multimodalidade, a qual tem um papel importante em conjunto com o letramento visual.

Nesse sentido, buscando analisar criticamente a leitura verbo-imagética, pesquisadores têm desenvolvido trabalhos na área da linguística sistêmico-funcional voltados para uma gramática mais visual, com uma metalinguagem específica, como a Gramática do *Design Visual* de Kress & van Leeuwen (1996), dado o contexto com o advento das TDICs. Os benefícios de tal abordagem inclui considerações acerca do contexto social e cultural de textos visuais e um compromisso com o campo mais amplo de "leitura crítica" na educação. A aplicação prática desta metalinguagem em sala de aula pode ser desenvolvida usando o aporte teórico da GDV a partir das dimensões propostas por Callow.

Desse modo, a aplicação do letramento visual realizado por Callow em sala de aula se deu num contexto amplo de educação, num projeto de investigação, cujo foco foi no engajamento de alunos e alunas que residiam em comunidades classificadas com um nível socioeconômico baixo. Foi um projeto que teve o apoio da Universidade de Western Sydney e foi desenvolvido em parceria com o *Schools Project Funding* (PSFP), que trabalha com escolas públicas sul-ocidental de Sydney. O PSFP é sustentado por princípios de ordem social, justiça e equidade, com vista a eliminar as disparidades de resultados em resultados de aprendizagem para os alunos e alunas prejudicados pelas situações socioeconômicas.

Tradicionalmente, os estudantes dessas áreas apresentam baixas taxas de aprendizagem e um baixo desempenho escolar. A ideia do projeto foi a de explorar o papel do letramento visual e envolver os estudantes na tentativa de melhorar os seus rendimentos escolares. Os resultados desse trabalho se mostraram promissores.

Segundo os seus idealizadores, o ensino sobre o letramento visual deve proporcionar aos alunos e às alunas uma sólida compreensão de textos visuais e multimodais (incluindo a sua gramática de forma contextual). O conceito desse tipo de ensino se baseia na ideia de que a aprendizagem sobre a linguagem é um processo semiótico social ativo, em que a linguagem é “um poderoso recurso ideológico” (Halliday, 1978, p.75).

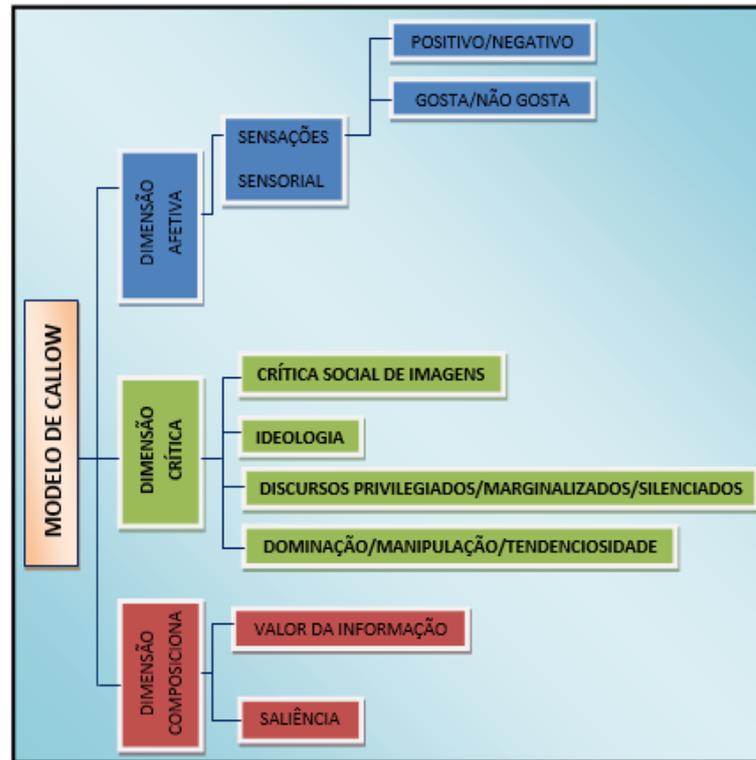
Nesse projeto, alunos e alunas foram expostos aos textos multimodais e visuais, incluindo os aspectos da GDV, bem como a análise crítica em relação ao uso de imagens na política e propaganda eleitoral. Através da leitura crítica destes textos, com o desenvolvimento da argumentação, foi possível uma compreensão mais profunda sobre os textos verbo-imagéticos, bem como a construção de habilidades de leitura crítica.

A teoria e a prática de compreender as imagens visuais (não verbais), não é de forma alguma o único modo de letrar, imagetivamente falando. Tanto é que, neste trabalho, tratamos de duas possibilidades. O surgimento e a exploração do termo "letramento visual" são um empreendimento verdadeiramente interdisciplinar, que está inserido na arte do desenho, nas artes plásticas, no gráfico design, na arquitetura, nos estudos culturais, nos estudos do cinema, dentre outros. O importante é trabalhar esse letramento de forma diversificada. Estas possibilidades oferecem não só múltiplas perspectivas sobre as imagens em um nível teórico, mas também a nível pedagógico, em que os educadores podem fornecer múltiplos caminhos para experiências positivas de aprendizagem.

Baseado nessas premissas, Jon Callow, professor australiano, desenvolveu o modelo "*Show me framework*", voltado para letramento visual a partir da aplicação de atividades que exploraram a leitura de imagens numa turma equivalente ao sexto ano dos anos finais, do nosso Ensino Fundamental. Esse método se baseia na GDV e amplia esse conhecimento para o contexto escolar. O autor recategorizou as metafunções da GDV, chamando-as de dimensões composicional, afetiva e crítica.

Para efeito didático, apresentaremos, no quadro 5, a exemplificação desse método. O nosso trabalho mostra que este modelo pode ser aplicado, também, em outras séries, desde que adaptado. Lembramos, ainda, que é abordada, nesta pesquisa, somente a dimensão crítica.

Quadro 5 - Resumo das dimensões do modelo *Show Me Framework*



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Callow (2008).

Vale ressaltar que, ao realizar uma análise verbo-imagética, todas as três dimensões são, simultaneamente, ativadas, sendo complementares. Mesmo assim, escolhemos somente a dimensão crítica para realçar a leitura crítica como um dos focos do nosso trabalho. Este modelo apresenta três aspectos “dimensionais”, que se combinam para descrever um texto visual. Vamos às dimensões.

A dimensão composicional considera como as imagens são compostas, incluindo elementos sociais, estruturais e contextuais, englobando vários conceitos da GDV, tais como ações, símbolos, distância, ângulos, vetores, cores, layout, saliência, dentre outros. A dimensão afetiva valoriza e reconhece o papel dos indivíduos quando interagem com imagens, incluindo o sensorial e a resposta imediata, a apreciação estética, a compreensão hermenêutica bem como as escolhas criativas em ambos, observador e criador de objetos visuais (CALLOW, 2005).

E, por fim, a dimensão crítica reconhece a importância de trazer à tona a crítica social de imagens, de campos tais como a teoria pós-estruturalista e a análise crítica do discurso. Ressaltamos que todas as imagens, mesmo as aparentemente neutras, vinculam-se a ideologias (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), em que discursos particulares são

privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados e até silenciados. O nosso trabalho se pautará na teoria da GDV e nessa dimensão crítica de Callow (2008).

Nessa perspectiva, Callow (2008, p. 53) afirma que “há sempre reações interpretativas do observador e as influências dos seus sentimentos, expectativas e crenças”. O observador, nessa perspectiva, é visto como agente ativo e interpretativo, inferindo e construindo sentidos.

Dessa forma, trabalhar com essas dimensões, à luz da GDV, possibilitou analisar, junto aos estudantes, aspectos socioculturais, as percepções de inclusão e exclusão de grupos sociais quanto ao gênero, à raça e à etnia, com um olhar de forma mais crítica para a nossa sociedade, haja vista que todo texto é carregado de ideologias. Pensando assim, temos aqui um alinhamento com as competências socioemocionais que a BNCC (2018) nos traz, que envolvem habilidades, como pensamento crítico, imaginação, estabilidade emocional, empatia, disciplina, curiosidade e responsabilidade.

Com esse alinhamento, é possível proporcionar experiências aos estudantes que contribuem para a ampliação dos letramentos, de forma a “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Na seção seguinte, trazemos considerações acerca da leitura e da compreensão de textual, trazendo reflexões de como interagimos e nos relacionamos com o texto.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Tendo em vista que nosso trabalho, por ressaltar a leitura de textos multimodais e, conseqüentemente, a escrita e reescrita, apresenta uma proposta de intervenção que contribuirá para o desenvolvimento da competência leitura dos educandos. Consoante a isso, entendemos a leitura como um processo sociocognitivo-interacional, que é social, porque mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, que se dão pelas suas vivências, experiências e lugar no mundo; é cognitiva, porque ocorre por processamentos mentais conscientes e inconscientes; e é interacional, porque a produção do sentido acontece por meio da interação entre o leitor, o texto e o autor, num processo complexo, inacabado e colaborativo.

Dentre os entendimentos sobre a leitura, destacamos que esta, também, é compreensão e, segundo Marcuschi (2008, p. 230), “exige habilidade, interação e trabalho”. Ainda, segundo este autor, a nossa compreensão se dá por esquemas cognitivos, que são ativados pelo nosso sistema sociocultural, internalizados ao longo da vida. Desse modo, nossas experiências são construídas com base em sensações organizadas, portanto, “perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir etc. pela sensação direta dos sentidos puros. Ver algo não é ainda perceber determinado objeto” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Entendamos, portanto, que a nossa compreensão ocorre quando “categorizamos”. Sobre isso, observemos as figuras 13 e 14.

Figura 13 – Representação de uma batalha entre humanos e dragões



Fonte: internet ²⁶.

²⁶ Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/n%C3%A3o-vemos-coisas-como-elas-s%C3%A3o-mas-n%C3%B3s-somos-aline-kazANJI-molinari>. Acesso em: 07 jan. 2024.

A figura 13 representa uma reflexão filosófica sobre o que propomos nessa explicitação. Para compreendermos algo, são necessárias várias “orquestrações” cognitivas, movimentos estratégicos para o desenvolvimento da leitura. Quantas vezes já não ouvimos ou lemos: “não vemos as coisas como elas são, mas sim como nós somos.” A forma como entendemos algo é um verdadeiro trabalho de interação. Estamos o tempo todo fazendo e refazendo escolhas e, principalmente, pelo o que acreditamos (crenças). Diante disso, acreditamos, também, ser pertinente ampliar o repertório dos leitores no que diz respeito às diversas estratégias empregadas na composição de textos multimodais.

Como o nosso trabalho está voltado para o letramento visual, destacamos as tirinhas como a representação de situações sociais reais que são significativas a partir de alguns aspectos multimodais, como, por exemplo, os efeitos de sentido causados pelas cores, tamanhos variados, presentes nas imagens/figuras, e as falas, aparentemente ingênuas, etc., que fazem parte desse gênero textual, ainda mais quando abordamos o racismo. Para isso, contamos com algumas estratégias de leitura que podem ser ensinadas em sala de aula, utilizando esse tipo de letramento: o visual. Ademais, temos, em mente, que se faz necessário um ensino de leitura de textos multimodais que seja sistematizado para que se possa promover a compreensão leitora de fato.

Mesmo sabendo que, no Brasil, enfrentamos diversos obstáculos na promoção de leitores proficientes, defendemos que isso não deve ser um empecilho para que busquemos formar leitores capazes de interpretar criticamente o mundo e refletir sobre este por meio da leitura. Solé (1998, p. 32) lembra que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem”. Entendemos, ainda, que, em um mundo cada vez mais multimodal, se torna fundamental proporcionar aos educandos uma proficiência leitora que abarque esse leque de possibilidades de leitura.

Ademais, a autora defende que é importante que o ensino de leitura seja organizado e gradual. Em geral, as atividades de leitura devem ser realizadas em, pelo menos, três etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Sobre isso, Coscarelli (2014) afirma como a antecipação²⁷ é uma operação importante para a leitura. A ativação de conhecimentos prévios e a estrutura do texto podem facilitar a compreensão deste pelos alunos.

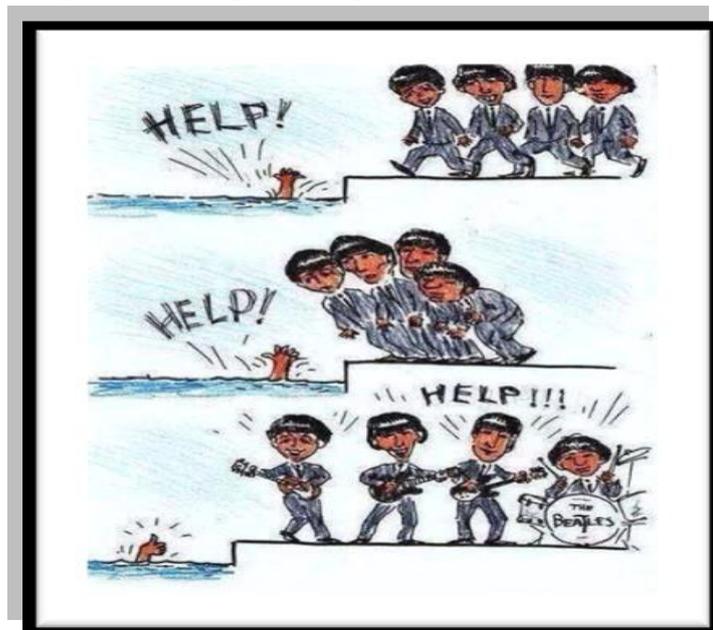
Ao oferecer, como atividade de predição, a leitura de um texto do mesmo gênero do que se pretende ler para analisar, estamos proporcionando aos alunos a possibilidade de

²⁷ Coscarelli (2014) chama de “antecipação” o que Solé (1998) trata por “predição”. Isso não é estratégia de leitura, mas é o momento que a antecede.

acessar seu conhecimento sobre a macroestrutura textual e a sua função social, como afirma Solé (1998). A autora, quando emprega essas afirmações, refere-se ao âmbito das estratégias de leitura de textos verbais. Mas, podemos estender, também, essas estratégias como uma atividade de pré-leitura a ser aplicada para os textos multimodais, no caso, as tirinhas. Portanto, uma vez que a compreensão do texto multimodal se constitui, inclusive, pela linguagem não verbal – ora apoiando-se no texto verbal, ora valendo-se apenas de si para expressar o sentido do texto –, é válido afirmar que ativar conhecimentos prévios sobre a linguagem, o tema ou o gênero, por exemplo, pode colaborar para a compreensão mais eficaz do texto que se pretende ler.

Pensando assim, Costa, Monteiro e Alves (2016), ao tratarem do processo de textualização e do “funcionamento movente e complexo do texto, que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido” (p. 50), exemplificam a importância da ativação de conhecimentos prévios para a compreensão de um texto não verbal, considerando a leitura como um processo extremamente complexo e que depende, inclusive, das antecipações que o leitor faz ao confrontar o texto, o qual só existe ao ser processado. Para exemplificar o exposto, observemos a figura 14, que apresenta alguns fatores essenciais para o sucesso da leitura.

Figura 14 – Representação da banda *The Beatles*.



Fonte: internet²⁸.

²⁸ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/408349891186119392/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

A título de exemplo, um gênero textual não abordado por nós neste trabalho. Os autores citados anteriormente tratam da importância da consciência sobre o caráter efêmero inerente ao gênero, já que os temas abordados pelas *charges*, gênero textual estudado por eles, costumam ser assuntos que dialogam com notícias do momento em que o texto é produzido. Porém, isso também cabe para o universo das tirinhas. Vejamos.

O conhecimento sobre o entendimento da tirinha da figura 14 está diretamente relacionado à música da famosa banda *The Beatles*. A análise de elementos presentes no contexto, no nome “*HELP*”, que, em sua tradução, quer dizer “ajuda”, a composição da música de mesmo nome escrita pelos membros da banda, “*HELP*”, a situação de alguém pedindo ajuda (um pedido de socorro ou “*HELP*” na língua inglesa), o reconhecimento dessa relação intertextual (o jogo de sentidos utilizado em torno da mesma palavra “*HELP*”) são determinantes na construção de sentidos do texto, de entendimentos, mobilizados para a geração de humor. Portanto, podemos dizer que, nessa tirinha, temos um texto que requer uma atividade de leitura multimodal.

Dito isso, oferecer ao educando uma atividade de predição, dentre outras, ou a exibição do videoclipe da canção *Help* da banda *The Beatles*, com legenda, para que os alunos pudessem entender a letra, por exemplo, permitiria a compreensão, de modo mais eficiente, da tirinha. Possivelmente, sem essas antecipações dos aspectos multimodais, muitos leitores não acessariam o sentido do texto e, portanto, não o processariam.

Para mais além, Koch (2017, p. 45) apresenta uma categorização de conhecimentos prévios a serem acessados para o processamento textual: a) **o linguístico**, que compreende o conhecimento gramatical e lexical; b) **o enciclopédico**, que abrange o conhecimento de mundo do leitor e suas experiências pessoais; e c) **o interacional**, que diz respeito às “formas de interação por meio da linguagem”; em outros termos, o leitor deve conhecer os propósitos comunicativos do texto, o gênero textual, a variante linguística empregada pelo produtor etc.

Para exemplificar o exposto, observemos a tirinha da Mafalda na figura 15.

Figura 15 – Tirinha da Mafalda



Fonte: internet ²⁹.

Para que o leitor possa processar plenamente o texto verbo-imagético da figura 15, precisará lançar mão do conhecimento linguístico, no caso, o sentido da palavra “sol”, empregada como luz da inteligência (iluminada). Veja que ambos os personagens estão na praia observando o sol, e Mafalda, estendendo o braço esquerdo logo à altura da cabeça, aponta o sol. Ela diz ao Miguelito, com surpresa, que o sol, que os ilumina, é o mesmo que iluminou Lincoln, Rembrandt, Bolívar e Cervantes.

Assim, usando o conhecimento enciclopédico, as quatro pessoas, as quais ela se refere, são grandes nomes de nossa história: Lincoln foi presidente dos Estados Unidos e liderou o país de forma bem-sucedida, contribuindo, também, para a abolição dos escravos; Rembrandt foi um pintor neerlandês e um grande nome da arte europeia; Bolívar é considerado um herói na América Latina, que contribuiu para a independência da América Espanhola; e, por fim, Cervantes foi um romancista, dramaturgo e poeta espanhol, cujo trabalho resultou na obra-prima, mundialmente conhecida, “Dom Quixote”. Essas pessoas, por terem feito coisas grandiosas e serem vistas de forma positiva pela sociedade em geral, recebem a admiração de Mafalda, que se sente lisonjeada por ser “iluminada” com o mesmo sol que eles.

Porém, Miguelito introduz uma figura, também, conhecida de nossa história, mas não em sentido positivo como as que Mafalda citou. Miguelito fala de Mussolini, que foi um político italiano ligado ao Fascismo. Portanto, é uma figura negativa por fazer parte de um regime de extrema direita ligado à censura, ao autoritarismo etc. Por isso, Mafalda se espanta e sai correndo, mas, antes, parece que empurra ou golpeia Miguelito, que aparece no último quadrinho caído com as pernas para cima na água do mar. E o menino, com o balão do

²⁹ Disponível em https://issuu.com/daniellalopesrodrigues/docs/revista_dispositiva_v._4_corrigida_/s/11453165. Acesso em: 07 jan. 2024.

pensamento, como que querendo se justificar por ter citado Mussolini, lembra que o avô contava maravilhas sobre ele.

A partir dos nomes citados na presente tira e o que essas figuras representaram no passado, fica implícito que o humor só poderá ser alcançado a partir do conhecimento prévio dos feitos dessas personalidades para inferirmos o sentido da tira. Por fim, é importante, ainda, que o leitor conheça o gênero textual tira cômica. Isso colabora para identificar o propósito comunicativo do texto, que, pela quebra de expectativa, satiriza um tema ou, simplesmente, entretém o leitor pelo humor, como nesse caso.

A próxima subseção versará sobre as concepções de leitura constituídas historicamente.

4.1 Concepções sobre leitura

Tendo em vista os nossos objetivos, a importância da leitura para que os alunos possam atribuir sentidos, a ideia da leitura como prática social, não muito diferente das concepções de gramática e de ensino ora comentadas, veremos, a seguir, alguns modelos de leitura que expressam concepções diferentes de língua(gem) em um dado momento histórico.

Apresentamos, aqui, as três principais definições sobre leitura: a decodificadora, a psicolinguística e a interacional. Em seguida, finalizamos com uma proposta de uma visão de leitura baseada na teoria da complexidade, que entende a linguagem como um sistema adaptativo e complexo (SAC), conforme Ellis e Larsen-Freeman (2009). É nessa última concepção de leitura que o nosso trabalho firmará suas bases. Vamos a elas.

Para a abordagem decodificadora, a construção do sentido é feita a partir do texto. O leitor, que tem um papel receptivo, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor. Assim, os leitores são recipientes passivos de informação, agindo como meros reprodutores do conteúdo escrito ou impresso.

Na visão psicolinguística, o conceito de leitura se refere à perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Dessa forma, considera-se o conhecimento prévio do leitor que é acionado durante o processo de leitura. A ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade; em outros termos, é na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las no texto. Para essa ideia, ler é atribuir significado ao texto.

Já a visão interacional surge a partir dos anos 80, é atribuída ênfase na interação leitor-texto no ato de ler. Esse modelo de leitura combina pontos fortes dos modelos anteriores, o de decodificação e o psicolinguístico. De acordo com Dechant (1991), o leitor constrói significado por meio do uso seletivo de informação de todas as fontes de significado (grafêmica, fonêmica, morfológica, sintática, semântica), sem adesão a qualquer ordem preestabelecida. O leitor utiliza, simultaneamente, todos os níveis de processamento, embora uma fonte de significado, em um determinado momento, venha a ser primária (FRANCO, 2011a, p. 5). Assim sendo, o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos.

Nessa visão sobre a leitura, a abordagem complexa de leitura está pautada na visão de linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo, doravante SAC, que a concebe como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade desse sistema é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se interrelacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribui para a dinamicidade do sistema de leitura. Como o SAC de leitura é aberto, novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo.

De acordo Larsen-Freeman (2009, p. 67),

a aprendizagem não é a aquisição de formas linguísticas, mas a constante adaptação de seus recursos linguísticos a serviço de formação de sentido em resposta aos propiciamentos que emergem na situação comunicativa que, por sua vez, é afetada pela adaptabilidade dos aprendizes.

Assim, nesse modelo complexo de leitura proposto, o significado não está localizado em nenhum campo específico. Portanto, ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do SAC de leitura.

Tendo dito isso, esse modelo se adéqua muito bem ao que propomos neste trabalho por considerar a multiplicidade, no nosso caso, o texto imagético, que é multimodal. Notemos que um ensino, baseado na GDV e no letramento visual, insere-se nessa perspectiva e vai além das questões verbais, pois nele consideramos uma multiplicidade de elementos, como a imagem, o *layout*, o projeto gráfico, o “lugar” em que circula, o suporte, as circunstâncias específicas de comunicação, entre muitos outros elementos/camadas que entram na composição de um texto para circulação. Tudo isso e muito mais para construir sentidos.

Por fim, vimos que a leitura se movimenta conforme cada contexto histórico. Move-se, ainda, em relação a outras formas de extensão de memória e em diálogo intenso com as mídias e linguagens verbais e não verbais. Fazendo algumas comparações com o passado, Chartier (2014), por exemplo, aponta a relação do leitor com o rolo manuscrito da Antiguidade, que propiciava uma leitura contínua, sem permitir escrever observações. Depois disso, veio o impresso, que permitiu folhear o livro, fazer anotações, favoreceu uma leitura fragmentada. Notamos, assim, um movimento de acordo com a forma de recepção dos textos. Atualmente a leitura tem-se movido mais fortemente com o advento das novas tecnologias. O autor chama esse movimento de evento de “textualidade eletrônica”³⁰, definição a qual não nos estenderemos aqui.

Na próxima subseção, abordaremos algumas estratégias de leitura tão importantes para o entendimento dos textos.

4.1.1 As estratégias de leitura

As estratégias de leitura propostas por Solé (1998), dadas em seu momento histórico, foram propostas para textos os verbais, mas diante de uma vastidão multimodal, reiteramos que esse entendimento deva se expandir e considere outras semioses que o compõe. Dessa forma, acreditamos que as estratégias de leitura dispostas, aqui, podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da promoção de um letramento visual crítico.

Dito isso, e em consonância com nosso pensamento, a autora defende, ainda, que “as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (Solé, 1998, p. 24).

Defendemos que, quando o leitor se situa diante de formas semióticas, cores e imagens, são geradas expectativas, e isso, também, funciona como *inputs*³¹ para a produção de

³⁰ Segundo o autor, a textualidade eletrônica desafia a ordem do discurso. Um suporte – neste caso a tela do computador – confronta o leitor com vários tipos de textos, no mundo da cultura manuscrita e, por razão ainda maior, na cultura impressa, estavam distribuídos entre objetos distintos. Para o aprofundamento, sugerimos a leitura de Chartier (2014).

³¹ Consoante a VanPatten (2003), entendemos o termo *input* como um “*system of lexical, syntactic and pragmatic networks which is continuously adapting new elements and restructuring itself as it responds to new comprehensible input*”. (Como um sistema implícito de redes lexicais, sintáticas e pragmáticas que adapta continuamente novos elementos e se reestrutura à medida que responde a novos dados compreensíveis). Tradução livre.

hipóteses que serão verificadas pelos conhecimentos prévios, como as convenções sociais no tocante a esses elementos. Cabe, portanto, a instrução formal em relação a esses aspectos para que o leitor lance mão de estratégias que colaborem para sua compreensão leitora.

Nessa discussão, Solé (1998, p. 70) define estratégias de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, como sua avaliação e possível mudança”. Assim, concordamos com a autora que esses procedimentos são “de ordem elevada que envolvem o cognitivo [operações inconscientes] e o metacognitivo [operações conscientes]” e que, no ensino, não devem ser tratadas como fórmulas rígidas e infalíveis. A autora aponta, ainda, que tais estratégias se caracterizam por tratar da capacidade de analisar problemas e descobrir soluções.

Assim, tudo isso tem a ver com a proposta do nosso trabalho quando visamos proporcionar aos discentes estratégias metacognitivas que operem de modo consciente para processar elementos multimodais. No nosso caso, trabalhamos com as tirinhas que abordam o racismo e, após a leitura e a retextualização destas, acreditamos que essa atividade culminará, posteriormente, em práticas sociais extraescolares, no caso, o antirracismo.

Ao tratar das estratégias metacognitivas, Kleiman (1993, p. 51) esclarece que o leitor “não tem apenas um procedimento para chegar aonde quer. Ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados”; em outros termos, ele poderá utilizar diversas estratégias até alcançar o nível de compreensão desejado.

Com a ideia de ampliar mais essas ideias, levaremos em conta a proposta de Oliveira-Nascimento (2014, p. 65), quando cita a **predição**, a **seleção**, a **inferência**, a **confirmação** e a **correção** como estratégias de leitura. Vamos a elas:

- a) Predição: “capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, antes da leitura propriamente dita ou à medida que vai processando a sua compreensão”.
- b) Seleção: “habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura”.
- c) Inferência: “habilidade com a qual o leitor completa a informação, utilizando as suas competências linguísticas e comunicativas, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios”.
- d) Confirmação: “habilidade utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas”.

e) Correção: “uma vez não confirmada a predição, o leitor ‘volta’ ao texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê”.

Nesse contexto, Solé (1998) e Kleiman (1993) afirmam que, em contexto de ensino, despertar no leitor as estratégias para uma leitura proficiente pode parecer artificial, mas o propósito é que se possa dar ao aprendiz oportunidades de colocar essas estratégias em prática de modo mais efetivo.

Desse modo, trazendo essas ideias para o nosso trabalho, entendemos que empregar tais estratégias na leitura de textos multimodais, no caso as tirinhas, que abordam o racismo, podemos colaborar para formar leitores mais competentes, menos ingênuos e mais críticos diante dessa esfera comunicativa.

A subseção seguinte abordará os conceitos de gêneros, de gêneros textuais e de gênero do discurso.

4.2 Gêneros e gêneros textuais

É fato a importância dos textos como organizadores das atividades e das pessoas em meio às demandas da nossa sociedade. Sobre essa ideia, Bakhtin (2003, p. 279) afirma que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados orais e escritos, “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Partindo disso, para que o trabalho com letramento visual possa ser desenvolvido de forma produtiva, como propomos, podemos organizá-los em gêneros de acordo com a necessidade dos alunos, da escola, da comunidade, de forma democrática, crítica, ética, com visão de pertencimento, com vistas a formar o cidadão com potencialidade para modificar a sua realidade. Mas o que é gênero?

O termo gênero, na Grécia antiga, no campo da literatura, o termo gênero literário foi usado para fazer distinção entre três categorias de enunciado, o épico, o lírico e o dramático. Já no século 20, esse termo se tornou um conceito importante para a Linguística Textual, que faz referência a gêneros textuais.

Para Marcuschi (2005), os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. O autor afirma que Bakhtin (2003) dizia que os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais

diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças.

Os gêneros textuais são, portanto, produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos (MARCUSCHI, 2008). Em toda esfera social onde atuamos, encontramos uma vasta quantidade de textos que foram sendo criados à medida que seu uso se tornou necessário para o estabelecimento da comunicação entre os seres humanos. Nas práticas de uso da língua, os gêneros se materializam nos textos que usamos em contextos também determinados social e historicamente. Logo, é impossível nos comunicarmos verbalmente sem ser por meio dos gêneros textuais.

Dessa forma, os gêneros textuais são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se enquanto atividades sociodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Ainda, segundo o autor, os gêneros textuais se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e a atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Trazendo isso para o nosso campo de estudo, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004, p. 80) quando afirmam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática” e, por meio dela, o docente tem em vista pelo menos dois objetivos: a) ajudar o(a) aluno(a) a dominar o gênero para compreendê-lo e produzi-lo melhor; b) ajudar o(a) aluno(a) a desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero estudado, em outros termos, fazer com que os gêneros possam ser utilizados para ler e escrever, retextualizar outros gêneros. Isso (Ribeiro, 2021, p.14) vai chamar de “empoderamento semiótico”, que seria uma das formas de conduzir alunos e alunas a um nível elevado de letramento, tornando-os leitores críticos, éticos e participantes dessa sociedade desigual, que proporcione formas de resistência e de inclusão social.

Na próxima subseção, trataremos do gênero textual e da sua complexidade.

4.2.1 O gênero textual e sua complexidade

Esta pesquisa foi trilhada a partir da minha participação na disciplina “Tópicos em Linguagem, Tecnologia e Ensino”, como aluno especial do mestrado acadêmico da Universidade Estadual do Ceará, em que realizei um trabalho em sala de aula sobre

letramento visual. O trabalho desenvolvido foi de grande relevância para alunos e alunas à época.

Ao entrar no mestrado profissional, tivemos a ideia de dar continuidade ao que foi proposto anteriormente, pensando em um gênero textual que mais se adequasse à nossa proposta. Mas como escolher um gênero textual dada a sua complexidade ou suporte? A partir dessas inquietações, propusemos um trabalho com o gênero textual tirinhas que tivesse um viés de prática social. Assim, decidimos trabalhar com as tirinhas que manifestassem o discurso racista para promover a prática social antirracista, que se faz muito necessária nos dias de hoje. Lembramos que tudo isso seria a partir de uma leitura crítica desse gênero textual realizada pelos alunos e alunas e que pudesse ser utilizado nas atividades de leitura e as retextualizações.

Sobre os gêneros textuais, adotamos o postulado de Bakhtin (2003), o qual nos relata que:

uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Complementando o autor acima, (ALVES FILHO, 2011, p. 21) comenta que é fundamental considerarmos que, nos últimos anos, “os gêneros deixaram de ser vistos como uma estrutura formal geralmente determinada a priori e passaram a ser vistos como estruturas semióticas e flexíveis”. Percebamos que as mudanças na forma como entendemos gênero hoje em dia são o reflexo de uma dinâmica cada vez mais complexa, o que tem contribuído, em alguma medida, para a complexidade de se distinguir, já que estes surgem diariamente, estreitando cada vez mais a relação entre eles.

Dada a complexidade e por não haver consenso acerca de possíveis diferenças entre gêneros textuais e gêneros discursivos, não nos deteremos em explicações profundas sobre esse assunto aqui. Assim sendo, para o nosso trabalho, adotamos a nomenclatura utilizada pela perspectiva da Linguística Textual, doravante LT, por gêneros textuais.

Quando falamos em gêneros textuais, não podemos esquecer do suporte o qual tal gênero se aporta. Desta feita, concordamos com (CAVALCANTE 2017, p. 52), que considera que os suportes podem ser convencionais, que “foram elaborados com a função própria de fixar textos, como papel, papiro, placas de argila etc.”. Segundo esse autor, esses suportes poderiam ser ocasionais ou incidentais, que não teriam, em princípio, a função de amparar

textos, mas podem, em dadas circunstâncias, cumprir essa finalidade, além de serem permanentes e temporários. No nosso caso, o suporte das tirinhas pode ser o papel ou os meios digitais, como a *internet*. Vale ressaltar que, mais do que classificar, para os participantes da nossa pesquisa, que são estudantes do Ensino Fundamental 1, importa compreender para que esses gêneros são usados na sociedade.

Na próxima subseção, apresentaremos algumas considerações sobre o termo “imagem” e sua polissemia.

4.3 A (des)construção da palavra “imagem” e sua polissemia

Não serão feitas redefinições da palavra “imagem”, mas sim serão esclarecidas as suas aplicações quando a utilizamos em análise semiótica. Reforçamos, neste trabalho, que, quando nos referirmos à palavra “imagem”, estaremos falando do texto não verbal.

Segundo Pietroforte (2017, p.33), a palavra “imagem”, frequentemente, utilizada nos estudos de semiótica plástica, é polissêmica, por isso gera ambiguidades indesejáveis no discurso científico”. Assim, quando falamos em imagem da fotografia, da pintura, da escultura, etc., fica subentendido que a palavra “imagem” se refere a qualquer manifestação numa semiótica plástica.

Na semiótica aplicada, entende-se por “imagem” aquilo que se pode ver. Dessa forma, podemos dizer que os registros escritos das línguas naturais, também, são imagens. Por exemplo, na disposição deste trabalho, temos um *design*: tipo de estrutura, tipos de fontes, cores, disposição do texto e assim por diante. Portanto, na semiótica verbal, qualquer palavra, quando escrita, é antes vista que ouvida. Combina-se o imagético com a palavra.

Por pertencer ao domínio do visível, trata-se de reconhecer a plasticidade da escrita e incluí-la nos domínios em que o conceito de “imagem” se confunde com a plasticidade da expressão. Contudo, Saussure fala de imagem acústica ao se referir ao significante verbal, e a teoria da Literatura fala em construção de belas imagens por meio da palavra. Para o mestre genebrino, “imagem” diz respeito ao plano da expressão de ordem fonológica, concerne à semiótica verbal.

Por sua etimologia, a palavra “imagem”, tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ao que se ouve ou ao que se imagina. É o caso de quando ouvimos uma música e podemos imaginar cenas, pessoas, situações etc. Entretanto, na expressão plástica, a imagem do conteúdo é confundida com a imagem que se vê. Por exemplo, um desenho de

uma casa é formado por categorias plásticas. Uma imagem é vista – os traços, as cores, sua forma define o conceito de casa quando textualizada em semiótica plástica.

Para exemplificar, faremos, agora, um exercício de imaginação. Tomemos como exemplos uma fotografia de uma determinada pessoa em frente a um cemitério. Em seguida, imaginemos alguém descrevendo um cortejo fúnebre. Podemos dizer que temos a mesma categoria semântica: vida X morte.

Vejamos que, tanto na fotografia quanto na descrição fúnebre, temos a mesma semantização e recursos diferentes próprios de cada semiótica que se apresenta. Na imagem da fotografia, temos uma imagem visual, uma semiótica plástica, enquanto, na descrição fúnebre, temos a palavra que se manifesta e se relaciona com outras palavras, uma sintaxe verbal, que é capaz de gerar uma imagem imaginada. Portanto, são, assim, recursos diferentes, ora por meio do imagético, ora por meio do verbal.

Na seção seguinte, trazemos a nossa metodologia, apresentando o percurso de pesquisa, o contexto e os participantes, a temática trabalhada, além das etapas que compreenderam as atividades desenvolvidas através da pesquisa-ação.

5 METODOLOGIA

5.1 A pesquisa-ação

Como docente, vivencio³², diariamente, a importância da metodologia como uma ferramenta que ajuda no desenvolvimento das minhas aulas de forma a se fazer entender perante alunos e alunas. Uma boa metodologia faz com que a transposição didática seja eficiente e, com isso, boas práticas são sempre evidenciadas no dia a dia. Mas é fato que, desprovidos de uma teoria que dê suporte às nossas necessidades enquanto facilitadores da aprendizagem, não há como desenvolver um trabalho com qualidade.

A questão apresentada no parágrafo acima é muito séria e merece reflexão. Quando saímos da academia e ao assumirmos a sala de aula, parece que cortamos o cordão umbilical com a instituição de forma abrupta. Um dos questionamentos que sempre escuto é que temos muitas teorias, mas que estas não funcionam. A Universidade, a cada dia que passa, fica mais distante, assim como o aparato teórico estudado que ficou para trás.

Por outro lado, há programas, na Universidade, que tentam estreitar essa distância, como, por exemplo, na minha escola, há o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante PIBID, que é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação, doravante CAPES, a qual oferece aos estudantes dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, de modo a participarem, ativamente, do desenvolvimento de projetos que enriquecem sua formação inicial.

Nesta mesma linha, temos o Programa de Residência Pedagógica, da mesma instituição, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Nesse último, há um tempo maior na vivência entre os professores da Universidade e os da escola. Esse é um assunto que é permeado de críticas, mas, no momento, não iremos entrar nos pormenores.

Devido à exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras, vinculado à Universidade Estadual do Ceará, o qual nos orienta a apresentar uma proposta de intervenção em sala de aula, e, por se tratar de uma pesquisa realizada em contexto escolar, com vistas à

³² Em dados momentos, neste trabalho, haverá uma alternância entre as vozes do discurso, a do professor e a do pesquisador, mesmo sendo a mesma pessoa. Dessa forma, demarco as vozes para, em certos momentos, determinar posicionamentos, além de delinear a natureza da pesquisa, que será uma pesquisa-ação.

promoção do desenvolvimento de uma habilidade, relativa à disciplina de língua portuguesa, entendemos que a pesquisa-ação é a metodologia que mais se adequa à nossa proposta, pois

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

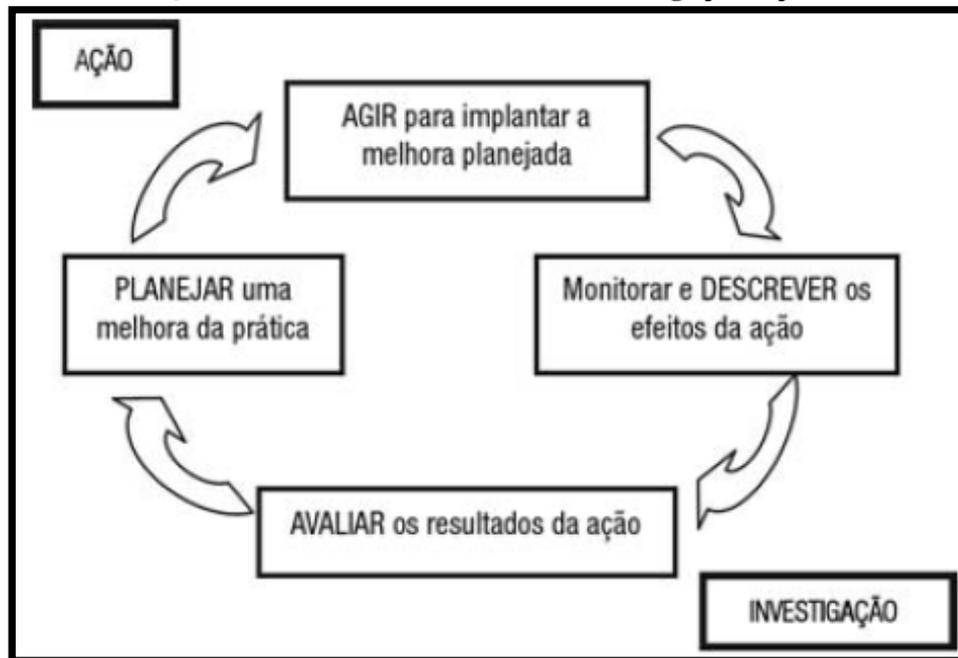
Como podemos perceber, nesse tipo de pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada, que seja de tipo participativo.

Ainda, a pesquisa-ação, segundo Damiani (2013), caracteriza-se por uma interferência, propositadamente realizada, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. A pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

Segundo esse autor, a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Essa pode ser caracterizada pelo envolvimento na pesquisa tanto dos pesquisadores como dos seus participantes. O autor destaca que isso faz com que ela, por vezes, distancie-se da objetividade da pesquisa acadêmica, mas que convém aos teóricos desse tipo de pesquisa sua substituição pela “relatividade observacional”.

Ainda, Tripp (2005, p. 445-446) vai chamar essa metodologia de um tipo de “investigação-ação”. Segundo ele, é um “termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”, que é o que vai ao encontro da nossa pesquisa.

Vejam, no quadro 6, a demonstração do esquema do processo cíclico de investigação-ação.

Quadro 6 - Processo cíclico da investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Sabendo que a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino, de acordo com esse autor, surgiram algumas variedades distintas. Segundo esse autor, Stephen Corey defendia, nos EUA, que uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor (Elliott; Adleman, 1976; Elliott, 1991) e uma variedade na Austrália (Carr; Kemmis, 1986) de orientação emancipatória e de crítica social. Esta última coaduna com a nossa ideia de trabalhar com o letramento visual, alinhado à dimensão crítica de Callow.

Após essas considerações, buscamos planejar as atividades das oficinas com fins a uma melhora da nossa prática. Além disso, organizamos as oficinas, relacionando-as à competência leitora dos alunos e das alunas, procedemos aplicando as atividades, monitorando e descrevendo os seus efeitos no desenvolvimento dos participantes da pesquisa, avaliamos, contínua e posteriormente, os resultados das ações pedagógicas e voltamos a planejar, durante o processo, objetivando o êxito dos discentes.

A subseção seguinte abordará sobre os participantes da pesquisa e as particularidades desta.

5.2 Os participantes e as particularidades da pesquisa

O público escolhido para a nossa pesquisa foi alunos(as) do 4º ano A, turno manhã, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da escola municipal Professor José Valdevino de Carvalho, que é uma escola pública de Fortaleza-Ce. Os(as) participantes, com idades entre 9 e 10 anos, são moradores da circunvizinhança da escola, filhos e filhas de trabalhadores(as) com o perfil socioeconômico de baixa renda, residentes nas proximidades da escola, em que a mãe, em sua maioria, é a principal provedora da família.

Por se tratar de crianças e baseados nos preceitos da pesquisa ética, encaminhamos aos responsáveis uma solicitação de participação por escrito. Além disso, colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas acerca da pesquisa. Inicialmente escolhemos oito participantes, mas, antes de começarmos as oficinas, um desistiu, ficando apenas sete participantes. Os demais não tiveram a autorização dos responsáveis para participar deste trabalho.

Como critério de inclusão, selecionamos sete participantes, que possuíam algumas características as quais julgamos necessárias para a realização da pesquisa: assiduidade nas aulas e a fluência leitora, o que poderia implicar, positivamente, na realização das oficinas e, posteriormente, no processo de análise dos dados.

Como característica de exclusão, foram observadas duas situações: a viagem de alguns/algumas alunos e alunas no recesso escolar, por se tratar do mês de dezembro, e a não autorização pelos responsáveis na participação da pesquisa. Como os(as) participantes são menores de idade, seus nomes ou quaisquer outros meios que possam identificá-los(as) não serão disponibilizados, visto que este trabalho seguiu as normas do comitê de ética.

Para efeito de identificação, para que a análise dos dados seja possível e tenhamos efeitos de referências, os(as) participantes foram identificados(as) através de códigos de acordo com o quadro 7. O código será (A) para cada aluno(a), seguido de um numeral.

Quadro 7 – Referência dos(as) participantes da pesquisa (Continua)

LEGENDAS	PARTICIPANTES	DADOS ANALISADOS
A01	ALUNO(A) 01	SIM (X) NÃO ()
A02	ALUNO(A) 02	SIM (X) NÃO ()
A03	ALUNO(A) 03	SIM (X) NÃO ()
A04	ALUNO(A) 04	SIM (X) NÃO ()

A05	ALUNO(A) 05	SIM (X) NÃO ()
A06	ALUNO(A) 06	SIM (X) NÃO ()
A07	ALUNO(A) 07	SIM (X) NÃO ()

Fonte: elaborado pelo autor.

A subseção seguinte versará sobre a escolha do tema racismo trabalhado com o grupo de participantes.

5.3 A temática do racismo

A nossa proposta de abordar o racismo aliado ao letramento visual surgiu devido ao grande número de situações de preconceito racial ocorrido quase que diariamente contra o povo negro diante das telas. São inúmeras as situações, desde constrangimentos até assassinatos, na tentativa de apagamento étnico-racial, registrados na grande mídia. Com o intuito de desenvolver a prática social do antirracismo, propomos análises verbo-imagéticas que explorassem esse tema.

Segundo Almeida (2019), raça não é um termo fixo, estático e seu sentido está atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. A história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. De acordo com o autor, há algumas concepções sobre raça. Vamos a elas: a) individualista, que é concebida como uma espécie de “patologia” ou anormalidade; b) institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder; c) estrutural, que demonstra que o racismo transcende o âmbito da ação individual e frisa a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro.

Tendo dito isso, Munanga (1996) relata que o racismo, enquanto ideologia, começou a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a Revolução Industrial Europeia. Diz, ainda, que o racismo é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão de obra barata através da exploração dos povos que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor.

Dito isso, podemos perceber que “O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão”. (RUIZ, 1988, p. 100).

Nesse contexto, Davis (2016) reforça que os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional assim como confusa e que, de acordo com a ideologia dominante, a população negra era, supostamente, incapaz de progressos intelectuais, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento.

Corroboramos com Bethencourt (2018) quando ele nos diz que o problema, como, por exemplo, o brasileiro, é que a exclusão social está, em geral, associada à negritude. Mesmo assim, os movimentos negros vêm intensificando a sua influência política, com o propósito mitigar a exclusão social.

Por fim, sobre alguns tipos de manifestações do racismo, segundo Van Dijk (1993, p. 74), há duas premissas:

(1) O racismo também se manifesta no discurso e na comunicação, frequentemente em relação com outras práticas sociais de opressão e exclusão, e (2) as cognições sociais que subjazem essas práticas são fortemente formadas por meio da comunicação discursiva no interior do grupo dominante.

Ainda, o autor nos chama a atenção quando diz que o racismo, ainda que seja reduzido à ideologia racista, ele é entendido como um complexo sistema social de dominação fundamentado étnica ou “racialmente” em sua conseqüente desigualdade.

Na subseção seguinte, esboçaremos algumas considerações sobre a nossa escolha em trabalhar com o gênero tirinhas, além de fazermos um percurso histórico sobre esse tema, destacando a importância de abordarmos tal gênero em sala de aula.

5.3.1 As tirinhas e as histórias em quadrinhos (HQs)

Escolhemos trabalhar, especificamente, com tirinhas devido à sua imediata forma de provocar algum sentimento, seja humor ou outra forma que leve à reflexão de determinados temas. As tirinhas, como veremos, vêm das histórias em quadrinhos, que são uma forma de entretenimento, principalmente para as crianças, dada a sua capacidade de “mexer” com imaginação. Vamos às suas origens.

De acordo com García (2012), não há um consenso nem mesmo entre os pesquisadores da área e, comumente, são citadas duas origens para as HQs. Na Europa, os pesquisadores apontam o suíço Rodolphe Töpffer, por volta de 1820, como um dos

precursores que começou a produzir esse gênero. Nos EUA, há registros desse material nos jornais *New York World*, de Joseph Pulitzer, e no *New York Journal*, de William Randolph Hearst, com a publicação da tirinha *The yellow kid*, em 1896.

Assim, percebemos que essas datas são bem distantes uma da outra, o que dá para questionar qual o motivo de *The yellow kid* ser considerada como pioneira no surgimento dos quadrinhos. García (2012) afirma que a origem dos quadrinhos reverbera na ênfase que quer se dar a esse objeto: a origem europeia repercute em se debruçar sobre os quadrinhos como uma tradição cultural artística; por outro lado, quando se foca na origem norte-americana costuma se enfatizar os quadrinhos como um produto de comunicação de massa. É importante compreendermos que uma visão não exclui a outra. Portanto, os quadrinhos são um produto cultural e artístico assim como um meio de comunicação de massa, o qual é carregado de ideologias.

No Brasil, o modelo norte-americano e o japonês acabam sendo dominantes. Sendo assim, os quadrinistas brasileiros entram em uma disputa por espaço com esses dois grandes mercados. No que concerne ao público, o público infanto-juvenil sempre foi almejado pelas editoras, já que o número de vendas era considerável, caindo apenas no início dos anos 2000, quando os mangás ganham força no mercado. Mesmo assim, com a incorporação dos quadrinhos nos PCNs, que culminam em um *boom* de adaptações literárias, o público infanto-juvenil permanece forte. Apenas nas últimas décadas, o mercado editorial passa a ver nas *graphic novels* (HQs) um público adulto em potencial.

Vale ressaltar que, ainda no Brasil, no ano de 1939, foi lançada uma revista em quadrinhos chamada Gibi. Na capa, como um símbolo, todos os números traziam uma representação estereotipada, negativamente, de um menino negro, o tal “gibi”, mascote que emprestava nome à publicação. Os traços eram carregados de um viés pejorativo e discriminatório. O termo gibi surge como um apelido para meninos negros, *giby*, e meninas negras, *gibi*, baseado na palavra latina *gibbus*, que significa uma pessoa corcunda ou com corpo disforme”. Com o passar do tempo, Gibi se tornou um sucesso nacional tão grande que, em pouco tempo, seu nome deixou de ser uma palavra ofensiva e preconceituosa, tornando-se assim, sinônimo de revista de histórias em quadrinhos.

Dito isso, compreendemos as histórias em quadrinhos como uma categoria que engloba diversos gêneros como pertencentes a um sistema de gêneros, no sentido de englobarem diversos com características funcionais e formais próprias, com sequências regulares afins, que surgem no processo de produção, circulação e recepção desses gêneros.

Nesse sentido, gostaríamos de ressaltar que olhar para essas relações nos auxilia a compreender melhor as relações entre esses gêneros e as particularidades de cada um.

Ramos (2010) considera as HQs como um hipergênero, justamente porque há diversos gêneros autônomos, como a charge, a tirinha, as histórias em quadrinhos, com elementos em comum que os caracterizam como tal, tais como o balão, os quadros, a relação espaço-temporal etc. É, justamente, por trabalhar com as expectativas advindas dos leitores que as tirinhas, os cartuns, as charges etc. acabam por trazer elementos semelhantes, para que sejam lidas, também, como pertencentes ao universo das histórias em quadrinhos.

Como podemos perceber, as tirinhas constituem um subtipo das Histórias em Quadrinhos (HQ), com narrativas mais curtas, em outros termos, são histórias sintetizadas, têm como característica principal o humor voltado para o lado sarcástico, sempre mostrando o inesperado, o que desperta a curiosidade dos leitores, sendo considerado um excelente recurso a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso,

as histórias em quadrinhos tentam simular a linguagem oral por meio dos elementos estruturais da conversação, dos recursos linguísticos, paralinguísticos e organizacionais da conversação, além dos recursos visuais e de expressividade que também corroboram para o sentido que o texto escrito revela nesse gênero (EGUTI, 2001, p. 17).

Em relação ao uso das diversas linguagens, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que um dos objetivos do Ensino Fundamental é:

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Corroborando essa ideia, a BNCC (2018) evidencia a importância do trabalho com diferentes linguagens como podemos verificar em uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental: “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL 2018, p. 65).

Por concordarmos com van Leeuwen (2005), que defende o gênero como uma prática social que recontextualiza uma ou mais práticas sociais, escolhemos as tirinhas como gênero textual a ser trabalhado. Dessa forma, recontextualizar seria como se transferisse essas

práticas de um contexto original para outro contexto, com o objetivo de representá-las para os participantes, atendendo, assim, a interesses e propósitos. Para Kress (1989, p. 19), somando-se a essa ideia, “os gêneros codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos”.

Além disso, reforçando o raciocínio, Bakhtin (2003) defende que todo gênero pressupõe uma esfera social como seu princípio organizador. São essas esferas, segundo o teórico, que estabilizam os enunciados que nela circulam, determinando o que chamamos de gênero do discurso.

De acordo com esses estudiosos, os gêneros representam uma espécie de “inventário” dos eventos sociais. Sendo o gênero tirinhas uma prática social, torna-se ainda mais produtiva essa perspectiva quando trabalhamos com esse gênero que aborda o racismo com crianças, tão evidenciado em nossa sociedade contemporânea.

Ainda, na construção semiótica dos quadrinhos, temos a possibilidade de manipulação, o que diz respeito a uma visão de mundo que se quer construir, pois

nas HQ's, a manipulação da leitura é construída por meio de jogos de enquadramento, em que a imagem imaginada do conteúdo é exibida de acordo com os quadros que simulam movimentos, um enquadramento de cenas desenhadas. Essa técnica manipula um ponto de vista, que por sua vez manipula o enunciatário, que é envolvido pela sensação de movimento, gerando assim efeito de sentidos, juntamente com os balões, que simulam uma conversa verbal (PIETROFORTE, 2017, p. 67).

Por fim, as tirinhas nos chamaram atenção por serem uma linguagem diferente e trazerem essa ideia de, a partir de sua leitura, o leitor construir ideias e produzir sentidos, despertando a criticidade, levando em conta as suas experiências, que são permeadas pela cultura, política e ideologias de um determinado tempo e espaço, e que essa construção não se realiza sozinha. Essa construção de sentidos à luz da GDV e da dimensão crítica de Callow é que nos interessa.

A próxima seção discorrerá sobre as análises e as discussões das produções realizadas pelos(as) participantes da pesquisa.

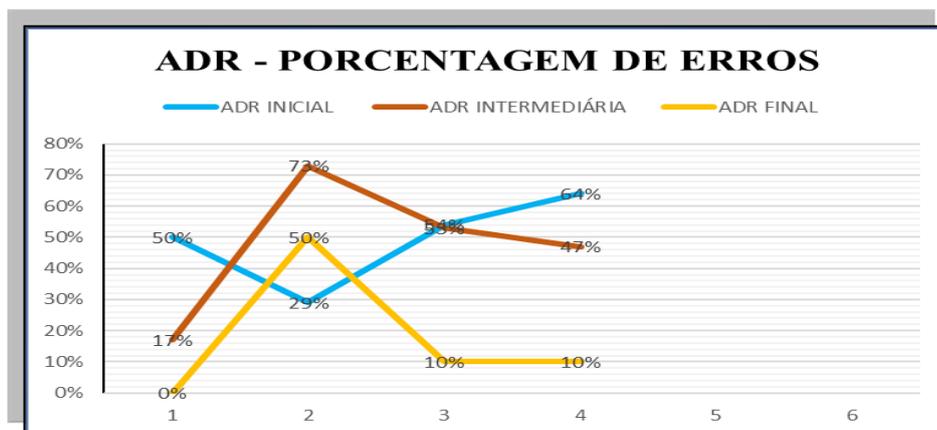
6 ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Para efeitos iniciais de discussões, no que concerne a minha realidade enquanto professor, farei uma breve análise sobre as avaliações em nível de rede municipal de ensino, chamadas de avaliações diagnósticas de rede, doravante ADR, que são aplicadas pela secretaria municipal da educação de Fortaleza em todas as escolas da rede de ensino. Em seguida, apresentarei uma estatística dos erros dos(as) alunos(as) sobre a leitura de textos verbo-imagéticos que fazem parte dessas avaliações. Finalizando essa parte, procederemos com as demais análises.

A cada trimestre é aplicada uma avaliação chamada “Avaliação Diagnóstica de Rede”, nas escolas da rede municipal de ensino, a inicial, a intermediária e a final. O objetivo dessas avaliações é medir a proficiência leitora e escrita dos(as) alunos(as). Essas avaliações seguem os mesmos preceitos das avaliações do SPAECE e da Prova Brasil (SAEB). É uma forma de preparação interna para essas avaliações externas. As ADR de língua portuguesa são compostas por 23 questões, incluindo uma questão de produção textual. A maioria das questões explora os textos verbais, restando somente entre quatro a seis questões que abordam os textos verbo-imagéticos ou não verbais. O que se nota é que, pela pouca quantidade de questões envolvendo a multimodalidade, há uma certa dificuldade por parte dos alunos em entender os sentidos produzidos por esses textos, principalmente quando se pede para inferir implicitamente em dada situação. Vejamos.

O quadro 8 representa a porcentagem de erros nas questões que contêm perguntas sobre textos verbo-imagéticos ou não verbais, nas ADR aplicadas durante o ano de 2023.

Quadro 8 – Porcentagem de erros ADR - Perguntas envolvendo a multimodalidade



Fonte: Elaborado pelo autor

Na subseção seguinte, analisaremos o quadro 9.

6.1 Análise da estatística – Quadro 9

Conforme o quadro 9, nas ADR inicial e intermediária, tivemos altos índices de erros concernentes às questões relacionadas aos textos verbo-imagéticos ou não verbais. Após a nossa intervenção, houve uma melhora considerável no nível de proficiência leitora dos(as) alunos(as). Como podemos notar, na ADR final, última linha do gráfico, os índices de erros caíram consideravelmente. Dito isso, de acordo com essa análise, percebemos que são poucas as atividades das ADR com o texto multimodal. Acreditamos que isso ocorra por falta de conhecimento sistemático acerca da importância do texto multimodal.

Analisando o quadro 9, na questão 1, nas ADR inicial, intermediária e final, respectivamente, obtivemos os seguintes resultados de erros: 50%, 17% e 0%; na questão 2: 29%, 73% e 50%; na questão 3: 54%, 53% e 10%; e por último, na questão 4: 64%, 47 e 10%. Para efeito de análise, consideramos somente as quatro primeiras questões dessas avaliações, tendo em vista que a ADR inicial era composta por 4 questões; a intermediária, composta por 6 questões; e a ADR final, composta por 5 questões. Lembramos que cada avaliação completa é composta por 22 questões. Diante desses resultados, não há como negar a importância do letramento visual para aquisição das habilidades de leitura multimodal.

Segundo Bearne (2003), quando não é trabalhado o texto multimodal: “quando aos alunos é solicitada a tarefa de redigir um texto sobre uma imagem pictórica individual – um gesto, som ou figura – o resultado revela uma generalizada falta de treino em traduzir a multimodalidade de nossas experiências particulares” [...] (BEARNE, 2003, p. 99).

Para exemplificar melhor esses tipos de avaliações, observemos as figuras 16, 17, 18 e 19, que são 4 (quatro) das 5 (cinco) questões da ADR final, do ano de 2023, referentes aos textos verbo-imagéticos constantes nessas avaliações.

Figura 16 – Questão 06 da ADR

Fortaleza
PREFEITURA
Educação

QUESTÃO 06 PAIC

Leia o texto abaixo.

http://obras.acompanha.editorasaraiva.com.br/reader/books/portugues_prof/OEBPS/part02_cha02.html

Nesse texto, a palavra **"AH!"** foi escrita com letras grandes e escuras para indicar que o menino estava

A bocejando.

B cantando.

C chorando.

D gritando.

Fonte: ADR final – SME 2023

Figura 17 – Questão 12 da ADR

Fortaleza
PREFEITURA
Educação

QUESTÃO 12 PAIC

Leia os textos abaixo.

Texto 1	Texto 2
<p style="text-align: center;">QUEM VAI PARA A SEMANA DOS ALIMENTOS ORGÂNICOS LEVANTA A MÃO</p>  <p style="text-align: center;">Disponível em: <http://forseees.org.br/novoela/?p=3783> Acesso em: 22 out. de 2015.</p>	<p style="text-align: center;">Estudo sugere que alimentos orgânicos são mais nutritivos</p> <p>Um extenso estudo feito na Grã-Bretanha concluiu que alimentos orgânicos contêm mais antioxidantes, compostos associados a diversos benefícios à saúde, do que alimentos comuns, além de níveis menores de pesticidas. Segundo os pesquisadores, substituir vegetais comuns por orgânicos surte o mesmo efeito que passar a comer entre uma e duas porções a mais de frutas e verduras todos os dias. Atualmente, os médicos recomendam a ingestão de cinco porções desses alimentos diariamente.</p> <p style="font-size: small;">Disponível em: <http://veja.abril.com.br/mo/diaria/estudo-sugere-que-alimentos-organicos-sao-mais-nutritivos/>. Acesso em: 22 out. 2015. Fragmento.</p>

O assunto comum aos dois textos é

A a participação na semana de alimentação.

B a presença de antioxidantes em orgânicos.

C o consumo dos alimentos orgânicos.

D o uso de pesticidas em vegetais.

Fonte: ADR final – SME 2023.

Figura 18 – Questão 17 da ADR


Fortaleza
 PREFEITURA
 Educação

QUESTÃO 17 CAED

Leia o texto abaixo.



Combinados da Turma

- Mantém a sala limpa e organizada.**
- Não gritar.**
- Tratar bem os colegas e professores.**
- Ter cuidado com seus materiais.**
- Usar as palavrinhas mágicas.**
 - Por favor - Boa tarde
 - Me desculpe - Boa noite
 - Obrigado - Com licença
 - Não, por favor - Por favor, por favor
- Fazer as atividades com capricho.**
- Levantar o dedo e esperar sua vez de falar.**
- Prestar atenção na aula.**

Disponível em: <<https://bit.ly/3drF98M>>. Acesso em: 21 set. 2022. (SUP04095217)

Esse texto foi escrito para

A alunos.

B diretores.

C pais.

D professores.

Fonte: ADR final – SME 2023.

Figura 19 – Questão 21 da ADR



Fortaleza
 PREFEITURA
 Educação

QUESTÃO 21 PAIC

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://cadeomeuabraco.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 22 jul 2014. (P030008G5_SUP)

Esse texto é engraçado porque Guto:

- A acaba de criar um poema.
- B deixa o homem sem papel higiênico.
- C não responde ao homem.
- D não tem folha de papel para escrever.

Fonte: ADR final – SME 2023.

Na subseção seguinte, apresentaremos a oficina-teste, que serviu como base para que pudéssemos executar as demais oficinas.

6.2 A oficina-teste

Por questões estratégicas, aplicamos junto aos(às) participantes da pesquisa uma atividade de leitura multimodal de HQs, para verificarmos a possibilidade da realização deste trabalho, tendo em vista que são crianças que estão, ainda, num processo de aprendizagem de vários gêneros textuais, a qual chamamos de oficina-teste. Foi uma etapa que serviu de base

para a produção de atividades, manifestações de ideias e receptividade dos(as) participantes quanto à disposição da realização das demais oficinas.

Considerando que o professor-pesquisador é o mesmo professor da turma, portanto, o professor regente com a maior carga horária nesta mesma turma, as oficinas foram realizadas, pela manhã, às segundas-feiras e às quartas-feiras. A ideia inicial era realizar todas as oficinas no contraturno, mas tivemos alguns obstáculos que impossibilitaram o nosso trabalho, os quais serão explicitados mais à frente. Os horários escolhidos nesses dias foram: o último horário depois do intervalo, às segundas-feiras; e nas quartas-feiras, a manhã toda.

Tal decisão partiu devido a algumas particularidades, como, por exemplo, o professor-pesquisador, nesses dias, estava nos horários de terços e de planejamentos, portanto fora de sala de aula, o que facilitou a aplicação das oficinas. Nesses dias o único local que estava disponível para a realização das oficinas era a sala de multimeios, por questões de espaços físicos na escola. Sobre a disponibilidade dos alunos e das alunas, algumas situações desfavoráveis foram apontadas pelos(as) responsáveis dos(as) participantes, como: no contraturno, à tarde, nem todos(as) os(as) responsáveis poderiam acompanhar seus(suas) filhos(as) por estarem trabalhando, por questões de segurança, além da impossibilidade de ter alguém que pudesse buscá-los(as). Por essas razões, o horário da manhã foi o escolhido. Sobre a segurança, no meio em que eles vivem, há conflitos territoriais, justamente nas mediações da escola. Mas, nada disso foi empecilho para que pudéssemos desenvolver o nosso trabalho.

Retomando o assunto sobre as oficinas, aplicamos 4 (quatro) blocos de atividades, que corresponderam às 4 (quatro) oficinas de leitura multimodal. Consideramos a oficina-teste como a primeira, que teve uma carga horária de 4h/a. O nosso propósito com essa oficina-teste foi o de identificar a viabilidade das futuras sequências de ações pedagógicas voltadas para as demais oficinas. Por questões amostrais, consideramos para efeito de pesquisa, apenas os(as) 7 (sete) participantes, tendo em vista a assiduidade e a fluência leitora, conforme dito anteriormente.

Para a realização da oficina-teste, propusemos aos alunos e às alunas uma atividade de leitura de HQs. Cada participante teria que escolher um capítulo de uma, ao seu gosto, para ser lido. Para isso, disponibilizamos em sala de aula uma HQteca³³, para que todo(as) tivessem acesso e escolhessem a sua HQ preferida.

³³ Acervo de revistinhas de histórias em quadrinhos (HQs).

Sobre o trabalho em sala de aula com HQs, segundo a BNCC (2018), na parte que trata sobre a progressão das aprendizagens e habilidades, o professor deve levar em conta, também,

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2018, p.500).

Além de estarmos de acordo com esse documento normativo, a nossa intenção, ao disponibilizarmos as HQs, foi a de dar acesso irrestrito desse gênero textual aos(as) participantes do trabalho, para que estes pudessem manusear, ler e, ao final, trocar ideias, discutir sobre o que foi lido com os colegas, além, claro, de ficarem familiarizados com tal gênero.

Depois de realizadas as leituras das HQs pelos(as) participantes da pesquisa, abrimos uma roda de conversa para discutirmos sobre os assuntos lidos. Perguntas variadas sobre o gênero textual lido foram feitas com o intuito de estimular os conhecimentos prévios dos(as) participantes, como, por exemplo, sobre qual era o gênero textual lido, qual a esfera comunicativa, qual o assunto abordado e qual o suporte. Na sequência, foi proposto aos(as) participantes que respondessem a um questionário com 13 perguntas objetivas, com as devidas justificativas, sobre o capítulo escolhido da HQ. Assim foi feito, os(as) participantes responderam individualmente.

Porém, percebemos a falta de interesse de determinados(as) participantes que, inicialmente, não interagiram conforme o esperado. A dificuldade maior foi no quesito interpretação dos implícitos das HQs e das tirinhas, em extrair as informações que estavam nas entrelinhas desse gênero textual.

Mesmo assim, ao final da oficina-teste, percebemos que a maioria dos alunos e das alunas conseguiram atingir os objetivos propostos, conforme veremos mais à frente.

Sobre gêneros textuais é importante citar Antunes (2002) quando afirma que:

os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades; isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam (ANTUNES, 2002, p.69).

Pensando assim, estamos indo ao encontro dessas ideias quando consolidamos, de forma firme, em sala de aula, esse de gênero textual, que é marcado, historicamente, pela sua evidência no cotidiano da nossa sociedade e, além de tudo, faz parte da nossa cultura.

Com a oficina-teste, esperou-se que os(as) participantes da pesquisa expusessem, de forma crítica, suas compreensões acerca dos temas das leituras realizadas, sobre o que viram, perceberam, o que mais chamou a atenção, além de relatarem qual a mensagem que ficou mais evidente em cada texto lido. Essa atividade foi o marco inicial para procedermos com os demais passos previstos em nosso trabalho.

A próxima subseção traz cada etapa da oficina-teste.

6.2.1 As etapas da oficina-teste

Todas as atividades de leitura dessas etapas foram elaboradas pelo professor-pesquisador, a partir de textos multimodais. Estes textos foram captados na esfera digital e não digital e estão disponíveis para uso público. Para isso, foram selecionados textos que possuem um certo planejamento gráfico, considerando os princípios do *design*, para que assim, pudéssemos explorar os recursos visuais presentes. As oficinas foram organizadas em quatro etapas:

1ª etapa (4 horas/aula) – Aplicação da oficina-teste. Foi realizada uma atividade de leitura de um capítulo de HQ e o preenchimento de um questionário, contendo 13 perguntas sobre o assunto lido;

2ª etapa (8 horas/aula) – Escolha e apresentação de 6 (seis) imagens (figuras) da *internet*, que abordam o racismo. São imagens (figuras, fotos e anúncios de jornais) verbais, não verbais, que levam em conta as sutilezas e a violência explícita e implícita do racismo em nossa sociedade. Usamos, para isso, um projetor (2 horas/aula).

i. Após mostrar as imagens, perguntas sobre o assunto foram feitas oralmente e, assim, respondidas, para instigar o senso crítico dos(as) participantes (2 horas/aula);

ii. Apresentação de um exemplo de leitura de imagem, com bases na GDV, de forma mais simples possível, adaptando a linguagem de modo que a turma pudesse entender a teoria, no caso, as metafunções da GDV e a dimensão crítica de Callow (2 horas/aula);

iii. Passeio histórico sobre as concepções sobre racismo e suas principais características.

Fonte: alguns canais do *Youtube* (2 horas/aula);

3ª etapa (3 horas/aula) – Análise multimodal de tirinhas, que abordam o racismo, realizada por nós e pelos(as) participantes da pesquisa;

4ª etapa (5 horas/aula) – Intervenção: leitura, análise multimodal, produção/retextualização das tirinhas, que abordam o racismo, e compartilhamento de saberes de forma oral.

As atividades de leitura intentaram a contemplar os propósitos comunicativos dos textos, o reconhecimento da sua função social, além dos sentidos expressos pelos recursos gráficos, como tipo, tamanho e cor das fontes, contraste, enquadramento, proximidade, alinhamento e repetição de itens, além das sutilezas aparentemente ingênuas presentes nos textos verbo-imagéticos, à luz da GDV.

Após as leituras das HQs, fizemos uma roda de conversa sobre o que foi lido e, em seguida, todos(as) responderam um questionário conforme as instruções estabelecidas pelo professor-pesquisador. Um dos participantes, A03, teve dificuldade de localizar o capítulo da HQ, sendo necessária a nossa intervenção. Foi dito a ele que existem HQs que, na sua composição, dentro delas, existem várias historinhas e que cada historinha dessas podemos considerar um capítulo.

Dado o entendimento, prosseguimos com o trabalho. A oficina-teste começou por volta das 7h30min, do dia 14/11/2023. Os(as) participantes ficaram em mesas separadas para que não houvesse qualquer tipo interferência que atrapalhasse a concentração. Dada a dificuldade de local apropriado para a realização da oficina, a sala de multimeios foi disponibilizada para esse fim. Foram, ainda, disponibilizados todos os aparatos necessários para a realização da oficina. Porém, por ser um local onde todos têm acesso, tivemos dificuldades em controlar o acesso à essa sala. Muitas pessoas entrando e saindo, tiraram a atenção das crianças. Com isso, o tempo de duração da oficina foi um pouco maior que o esperado.

Durante essa etapa, percebemos que, para responderem a algumas perguntas, determinados(as) participantes tiveram que fazer várias leituras do mesmo texto, tendo em vista que, ao final de cada pergunta, os(os) participantes teriam que justificar as suas respostas, e isso carecia de um raciocínio mais apurado, o que demandou mais tempo. Isso fez com que o professor-pesquisador os orientasse, mas de forma a não interferir nas respostas, deixando sempre o(a) participante livre para responder de acordo com o seu entendimento.

Devido a isso, não foi possível concluir a oficina na data prevista, ficando o dia 21/11/2023 para a conclusão dessa etapa. Diante de algumas dificuldades de os(as) participantes da pesquisa em responderem ao questionário, optamos por mudar o formato de algumas perguntas para que eles(as) pudessem entender melhor os questionamentos, com vistas às próximas etapas da pesquisa. Todo o processo de aplicação das oficinas durou entre as datas de 14/11/2023 até 27/12/2023.

Sobre o trabalho com as tirinhas, pensamos que fomos assertivos quanto ao gênero escolhido. Por ser de um texto curto, os(as) participantes tenderiam a fazer uma leitura mais rápida, como tenderiam, também, a serem mais ágeis no preenchimento das respostas dos questionários, o que seria positivo do ponto de vista do tempo. Para efeitos de amostragem, analisaremos mais à frente somente 2 (dois) questionários da oficina-teste.

A próxima subseção apresentará a nossa intervenção com as etapas do trabalho.

6.3 A intervenção e suas etapas

Na nossa intervenção, aplicamos uma oficina de leitura multimodal, que culminou numa retextualização de tirinhas que abordaram o racismo, e o preenchimento de um questionário com 9 (nove) perguntas sobre os textos lidos. A proposta teve a intenção de promover a habilidade leitora crítica de textos dessa natureza, a partir da GDV, considerando suas especificidades, levando em conta, também, a dimensão crítica de Jon Callow, além de verificar se as estratégias desenvolvidas pelos(as) participantes, partir da manipulação das tirinhas, podem culminar ou não em um posicionamento crítico. Essa atividade contou com 3 (três) etapas, num total de 5h/a. Vamos a elas:

1ª etapa (2 horas/aula) – Aplicação de uma atividade de análise multimodal com perguntas objetivas sobre 3 (três) tirinhas, que abordam o racismo;

2ª etapa (2 horas/aula) – Leitura, análise multimodal e produção (retextualização) de uma das tirinhas a ser escolhida pelos(as) participantes;

3ª etapa (1 hora/aula) – Compartilhamento de saberes de forma oral.

Ao trabalharmos a oralidade, estamos chamando a atenção para uma das competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, além da modalidade verbal apresentada pela BNCC, que é a de

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 63).

Dessa forma, usando essa metodologia, estamos contribuindo para que os(as) participantes da pesquisa partilhem as suas experiências de vida, também, através do diálogo. Além disso, não devemos nos esquecer de que uma das formas primárias de comunicação foram os desenhos nas cavernas (imagens) e a oralidade que se perpetuou de geração para

geração, até o desenvolvimento da escrita. O total geral de horas/aula destinado ao desenvolvimento das oficinas foi de 20h/a.

Trataremos, na próxima subseção, da situação inicial e da coleta de textos.

6.3.1 A situação primeira e a coleta de textos

No decorrer das aulas, percebemos que os alunos e alunas se identificavam muito quando o assunto era o gênero textual histórias em quadrinhos. Antes do término das aulas diárias, procuramos promover a leitura como deleite aos(às) alunos(as) disponibilizando para a classe diversas HQs, gênero textual muito apreciado pelas crianças. Muitos alunos e alunas liam em sala de aula, outros levavam para casa e depois devolviam. Assim era o nosso cotidiano. A HQteca³⁴ foi montada pensando na possibilidade de promover uma leitura sem obrigação, mas com prazer.

Sobre isso, vale ressaltar que os PCNs (BRASIL, 1998, p. 53) orientam que é necessário priorizar gêneros textuais “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar”. Essa ideia foi muito bem aceita e serviu como uma motivação a mais para trabalharmos com o letramento visual. Pensamos que, a partir disso, seria possível desenvolver junto aos alunos e às alunas algumas habilidades de desenvolvimento do letramento visual a partir da promoção do movimento leitura-retextualização-leitura de tirinhas, de forma crítica, que tivesse o viés de prática social, no caso o antirracismo.

Para isso, outros textos verbais e não verbais, também, foram selecionados e apresentados aos alunos e às alunas como forma de motivação para a realização das oficinas, os quais estão dispostos no apêndice. Esses textos foram capturados da internet e mostram situações de racismo. Todas as atividades de leitura de imagens, figuras, tirinhas foram atreladas a um questionário com perguntas objetivas, que careceram de justificativas, e foram respondidos pelos(as) participantes da pesquisa.

Na subseção a seguir, relataremos o processo de elaboração das atividades de leitura, descrevendo as etapas por nós percorridas.

³⁴ Termo usado similarmente como gibiteca, acervo de gibis, de HQs.

6.3.2 A descrição sobre a elaboração das atividades de leitura

Foram elaborados 4 (quatro) blocos de atividades, que envolveram a leitura³⁵ de imagens, análise multimodal, levando em conta a GDV, a dimensão crítica de Callow e o preenchimento de um questionário, que ajudou na elaboração e no despertar de ideias dos(as) participantes.

No primeiro bloco, aplicamos uma atividade, a oficina-teste, de forma diagnóstica, para que pudéssemos perceber a viabilidade desse tipo de trabalho. Por ser uma pesquisa-ação, esse *feedback* seria essencial para que pudéssemos conduzir com mais propriedade as fases seguintes. Nessa atividade, apresentamos várias HQs aos(as) participantes que teriam que escolher uma delas e realizar a leitura de um dos capítulos, para finalizar respondendo a um questionário sobre a leitura realizada. Essa etapa foi positiva.

Começamos o segundo bloco, a segunda oficina, apresentando algumas imagens aos(as) participantes da pesquisa. Foram imagens verbais e não verbais, alguns classificados de jornais, imagens de pessoas comuns passando por situações de racismo. Em seguida, eles(as) teriam que responder a um questionário sobre o que foi visto. O propósito dessa fase foi fazer com que os(as) alunos(as) percebessem o racismo, além de causar sentimentos variados a partir das visualizações dessas imagens, para que, em seguida, expusessem, oralmente, as suas falas de forma crítica, ou não, acerca do tema proposto.

Vale ressaltar que, neste segundo bloco, apresentamos, também, de forma resumida/adaptada, a teoria da GDV, a qual será informada mais à frente, além de um passeio histórico sobre o racismo. Uma das nossas inquietações, neste trabalho, foi a escolha da forma de como iríamos apresentar a teoria da GDV aos(as) participantes da pesquisa, tendo em vista a faixa etária. Sabemos que é um tema complexo até para os estudiosos da área, quanto mais para crianças do 4º ano do ensino fundamental 1. Nesse sentido, optamos pelas explicações que estarão mais à frente, na tentativa de sermos claros, de forma a atingir o nosso objetivo, que foi o de fazer com que todo(as) tivessem acesso a esse conhecimento. Esse momento foi finalizado com uma atividade de análise multimodal das imagens e a socialização dessa atividade de forma oral.

Para a elaboração do terceiro bloco, da terceira etapa, selecionamos 4 (quatro) tirinhas, que abordam o racismo. Essas tirinhas, com um questionário de 14 perguntas sobre o

³⁵ Todas as atividades de leitura bem como os questionários estão no apêndice e possuem orientações para que possam ser adaptadas para uma possível aplicação em sala de aula.

assunto, foram impressos, disponibilizados para que os(as) participantes pudessem analisar e responder ao questionário.

A proposta dessa terceira etapa foi a de aguçar a criticidade dos(as) participantes sobre o tema racismo, instrumentalizá-los a partir da teoria da GDV e da dimensão crítica de Callow, para que, diante de leituras multimodais, pudessem, de forma mais consciente e autônoma, realizar as atividades seguintes. A realização desse bloco foi bastante interessante, pois pudemos verificar que a maioria dos(as) participantes conseguiu perceber, de forma crítica, as nuances do racismo presentes nas imagens a partir da análise multimodal.

Em relação ao quarto bloco, este foi finalizado com uma intervenção. Aplicamos uma atividade impressa, em que foi feita uma análise multimodal de 1 (uma) tirinha escolhida dentre 3 (três) pelos(as) participantes da pesquisa. Todas as tirinhas são de teor racista. Por último, cada participante teria que fazer uma retextualização (verbo-imagética), um desenho, sobre uma das três tirinhas. Foi proposto que cada um(a) desse um novo final para a tirinha escolhida, além de responder a um questionário sobre o teor desses textos. Após a finalização das atividades de cada bloco, promovemos a socialização do que foi produzido e uma autoavaliação, ambas de forma oral.

Na subseção seguinte, procederemos com a descrição da primeira etapa da oficina-teste.

6.3.3 Primeira etapa: aplicação da oficina-teste – Bloco 1

Esta etapa envolveu a aplicação de uma atividade de leitura de HQ e foi pensada como um diagnóstico, que serviu como base para o desenvolvimento das demais etapas. Essa atividade foi a leitura de um capítulo de uma determinada QH, escolhida por cada participante. Após as leituras, propusemos que fosse respondido um questionário acerca dessas leituras, para que cada participante o fizesse de acordo com o seu entendimento. Nos questionários, foram elaboradas perguntas objetivas com o intuito de sabermos sobre a compreensão, sobre o gosto de cada um e sobre as imagens observadas.

Por questões de amostragem, traremos, a seguir, a análise de somente de 2 (dois) questionários respondidos pelos(as) participantes. Esses são frutos de leituras de capítulos de diferentes HQs, realizadas pela participante A01³⁶ e pelo participante A06.

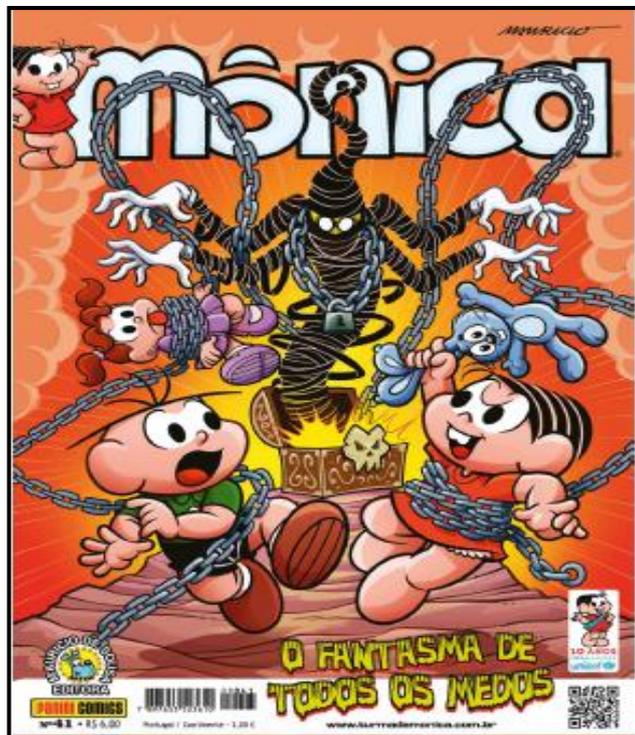
³⁶ Seguindo as premissas do Conselho de Ética, os(as) participantes terão suas identidades preservadas neste trabalho. Para a identificação de cada um, um código foi atribuído para esse fim.

Tendo em vista questões objetivas a serem respondidas no questionário, os(as) participantes foram orientados(as) a justificarem a sua resposta, o que nos permitiu, posteriormente, analisar a situação de compreensão textual que cada um partiu, qual alcançou e quais estratégias utilizou para processar os textos e interpretá-los. Além disso, após a resolução dessas atividades, cada um(a) foi questionado(a), oralmente, sobre os caminhos percorridos até as respostas que julgaram corretas.

A participante A01 escolheu uma HQ, cujo o título foi “O fantasma de todos os medos³⁷”, da turma da Mônica, da Maurício de Sousa Editora. É uma HQ, que possui 71 páginas com 10 historinhas (capítulos), os quais tratam sobre o tema inicial, sendo que o primeiro capítulo é dividido em duas partes. Abaixo apresentaremos uma imagem da revistinha escolhida, que retrata a parte em que a participante achou engraçada. Em seguida será apresentado um questionário (quadro) com perguntas e respostas sobre essa HQ, respondido pela participante anteriormente indicada.

Vejamos as figuras 20 e 21, extraídas das revistinhas analisadas. Em seguida, o quadro 9.

Figura 20 – HQ da Turma da Mônica escolhida pela participante A01



Fonte: internet³⁸.

³⁷ A HQ poderá ser encontrada no sítio <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

³⁸ Disponível em: <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

Figura 21 – Parte da HQ, que chamou a atenção da participante A01



Fonte: internet³⁹.

Quadro 9 – Amostra A – Questionário do primeiro bloco de atividades – Perguntas – Respostas da participante A01 (Continua)

QUESTÃO	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA PARTICIPANTE A01
01	VOCÊ GOSTA DE LER HQ'S? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Sim, porque a maioria delas são engraçadas e eu gosto de fazer as falas dos personagens.”</i>
02	QUAL FOI A HQ QUE VOCÊ ESCOLHEU? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Mônica: O fantasma de todos os medos, eu escolhi por quê eu achei legal e eu gosto de histórias de fantasmas.”</i>
03	QUAL O CAPÍTULO DA HQ QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO DA ESCOLHA.	<i>“gostei do capítulo 31, porque ele é engraçado. Ele é engraçado porque é nessa hora que a mônica descobre que a “Echarpe da coragem” é um pano de chão.”</i>
04	QUAL FIGURA (IMAGEM) OU FIGURAS (IMAGENS) QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“gostei mais da figura do monstro e da denise, porque eu achei eles legais. Eles são legais porque eu acho eles engraçados.”</i>
05	QUAL A FIGURA (IMAGEM) OU AS FIGURAS (IMAGENS) QUE	<i>“Nenhuma. porque todos são legais. Todos são legais porque</i>

³⁹ Disponível em: <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

(conclusão)

	VOCÊ MENOS GOSTOU? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>todos os personagens são engraçados.”</i>
06	AS FIGURAS (IMAGENS) AJUDAM A ENTENDER MELHOR A HISTÓRIA? OU NÃO? O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ISSO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Tanto faz. Com ou sem figura dá pra entender. Da pra entender porquê quando não tem imagem é apenas ler.”</i>
07	CASO NÃO TIVESSEM AS FIGURAS (IMAGENS), COMO VOCÊ PENSA QUE SERIA ESSA HISTÓRIA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Seria normal. Só não seria tão engraçado como é com a imagem. Não seria engraçada como é com a imagem porquê na imagem os personagens fazem careta.</i>
08	FIGURAS COLORIDAS OU EM PRETO E BRANCO? QUAIS AS MELHORES NA SUA OPINIÃO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“figuras coloridas. Sem as figuras coloridas não seria muito legal. Não seria muito legal porquê não daria pra ver direito.”</i>
09	O QUE CHAMOU MAIS A SUA ATENÇÃO NA LEITURA DA HQ? POR QUÊ?	<i>“Foi quando a mônica usou um pano de chão no pescoço achando que era da coragem e enfrentou os medos.”</i>
10	A HQ RETRATA A NOSSA REALIDADE? POR QUE VOCÊ PENSA ASSIM? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Algumas sim. Eu penso assim porquê algumas histórias em quadrinhos falam sobre coisas da vida real e outras histórias em quadrinhos não falam.”</i>
11	QUAL A MENSAGEM QUE A HQ DEIXOU PARA VOCÊ? QUAL O MOTIVO DE VOCÊ PENSAR ASSIM?	<i>“Foi para enfrentar os medos. Porquê no capítulo 29 a denise da um pano de chão para a mônica dizendo que era uma “Echarpe da coragem” e a mônica acreditou. Então eu entendi isso.”</i>
12	VOCÊ GOSTOU DO FINAL DA HQ? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Sim, foi engraçado quando a mônica correu atrás do cebolinha.”</i>
13	VOCÊ DARIA UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA? QUAL? POR QUÊ?	<i>“Não. Porquê com o próprio final da história já tá bem. O final já tá bom porquê eu já achei muito engraçado, por isso que eu não quero mudar.”</i>

Fonte: elaborado pelo autor. Adaptado de Callow (2013).

A subseção seguinte trata das análises do quadro 10.

6.3.3.1 Considerações analíticas – Quadro 10 – Amostra A

A participante A01 demonstrou que leu e entendeu a historinha escolhida. Mesmo com alguns desvios na escrita (gramaticais evidentes), conseguiu fazer-se entender diante dos questionamentos. A participante A01 confundiu o número do capítulo com o número das páginas. Inicialmente, quando questionada sobre a importância de ter ou não imagens na HQ, esta respondeu que tanto faz (não deu a devida atenção sobre a importância das imagens). Porém, nas respostas seguintes deixa claro que, sem as imagens, sem as cores, a historinha não seria tão engraçada. Afirma, ainda, que as HQs podem sim retratar a nossa realidade, além de perceber o propósito comunicativo (humor) presente no texto.

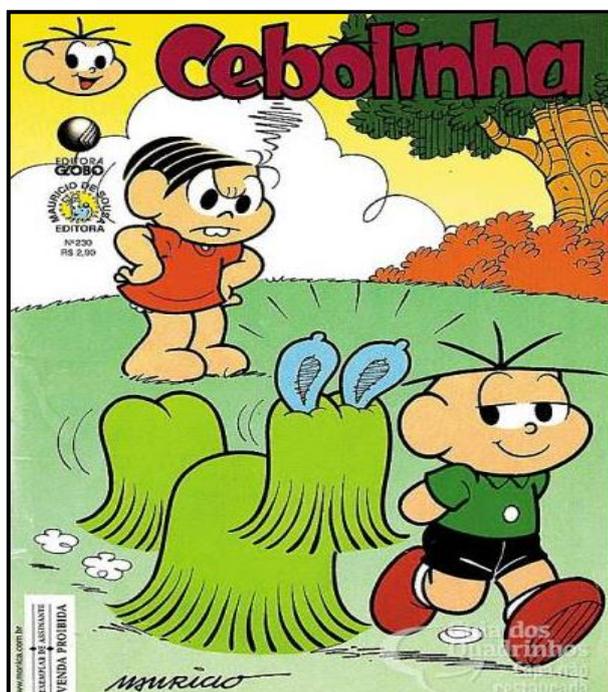
Concluimos, portanto, que a participante A01, inicialmente, mesmo não dando tanta importância sobre a questão da presença das imagens, das cores nos textos, conforme as respostas anteriores, logo depois foi capaz de perceber quão estas são, sim, importantes para a produção de sentidos. Essa composição, disposição, *design*, todos os detalhes presentes no texto multimodal culminam para um entendimento mais apurado desse tipo de texto.

O próximo quadro mostrará um questionário com a transcrição das respostas, sobre outro capítulo de uma HQ, que foi respondido pelo participante A06, assim como no anterior.

O participante A06 escolheu uma HQ da turma da Mônica, da Maurício de Sousa Editora. É uma HQ, que possui 65 páginas com 8 historinhas (capítulos), que tratam de assuntos variados. O primeiro capítulo escolhido é dividido em 4 (quatro) partes, cujo o tema é “Os caçadores da ilha perdida”. Assim como no quadro anterior, procederemos com as apresentações da HQ escolhida pelo participante A06 e das 4 (quatro) partes da HQ que chamaram mais a atenção desse participante. Após isso, será apresentado um questionário (configurado e quadro-resumo) com perguntas e respostas sobre essa HQ, respondido pelo mesmo participante.

As figuras 22, 23, 24, 25 e 26 representam, respectivamente, a HQ escolhida e as partes que chamaram mais a atenção deste participante. Depois, o quadro 10.

Figura 22 – HQ escolhida pelo participante A06



Fonte: internet⁴⁰.

Figura 23 – Parte 1 da HQ, que chamou a atenção do participante A06



Fonte: internet⁴¹.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/cebolinha-n-230/ce00501/22749>. Acesso em: 28 dez. 2023.

⁴¹ Disponível em: <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

Figura 24 – Parte 2 da HQ, que chamou a atenção do participante A06.



Fonte: internet⁴²

Figura 25 – Parte 3 da HQ, que chamou a atenção do participante A06

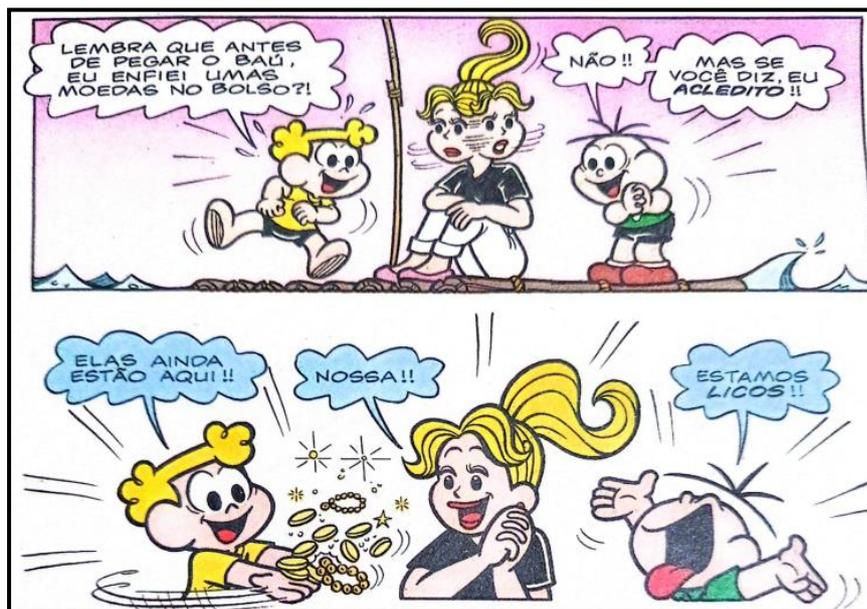


Fonte: internet⁴³.

⁴² Disponível em: <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

⁴³ Disponível em: <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

Figura 26 – Parte 4 da HQ, que chamou a atenção do participante A06



Fonte: internet⁴⁴.

Quadro 10 – Amostra C – Questionário do primeiro bloco de atividades – Perguntas -

Respostas do participante A06

(Continua)

QUESTÃO	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA PARTICIPANTE A01
01	VOCÊ GOSTA DE LER HQ'S? EXPLIQUE O MOTIVO.	"Sim, e bem legal as histórias e também é engraçado. e também ajuda na leitura."
02	QUAL FOI A HQ QUE VOCÊ ESCOLHEU? EXPLIQUE O MOTIVO.	"Os caçadores da ilha perdida", eu achei bem interessante e a HQ tem muitas aventuras."
03	QUAL O CAPÍTULO DA HQ QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO DA ESCOLHA.	"Parte 1, a parte e muito engraçada e é pouco curta mais é bom."
04	QUAL FIGURA (IMAGEM) OU FIGURAS (IMAGENS) QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO.	"A segunda e a terceira da página cinco da História, Engraçada para o xaveco ler errado e o cebolinha chama ele de analfabeto."
05	QUAL A FIGURA (IMAGEM) OU AS FIGURAS (IMAGENS) QUE VOCÊ MENOS GOSTOU? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	"A quarta da página 12, ele disse que mulher em alto mar dá azar e eu não gostei porque ele disse isso."
06	AS FIGURAS (IMAGENS)	"Sim, se não tivesse imagens a

⁴⁴ Disponível em: <https://doceru.com/doc/s81cx5x>. Acesso em: 28 dez. 2023.

(Conclusão)

	AJUDAM A ENTENDER MELHOR A HISTÓRIA? OU NÃO? O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ISSO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>gente ficaria meio confuso porque não tem imagem.”</i>
07	CASO NÃO TIVESSEM AS FIGURAS (IMAGENS), COMO VOCÊ PENSA QUE SERIA ESSA HISTÓRIA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Seria ruim porque ficaria sem graça sem imagens.”</i>
08	FIGURAS COLORIDAS OU EM PRETO E BRANCO? QUAIS AS MELHORES NA SUA OPINIÃO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Coloridas, E bom colorido e bom e colorido deixa as coisas boas e preto e branco e sem graça.”</i>
09	O QUE CHAMOU MAIS A SUA ATENÇÃO NA LEITURA DA HQ? POR QUÊ?	<i>“Quando a irmã do Xaveco está escrevendo no seu diário, ela tava criando um clima tenso e do nada o Xaveco pergunta de ela quer refri.”</i>
10	A HQ RETRATA A NOSSA REALIDADE? POR QUE VOCÊ PENSA ASSIM? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Não, em História em Quadrinho tem monstros e na nossa realidade não tem isso.”</i>
11	QUAL A MENSAGEM QUE A HQ DEIXOU PARA VOCÊ? QUAL O MOTIVO DE VOCÊ PENSAR ASSIM?	<i>“Nenhuma, Eu achei nenhuma mensagem.”</i>
12	VOCÊ GOSTOU DO FINAL DA HQ? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Sim, tem um final feliz, porque o Xaveco guardou moedas de ouro no bolso.”</i>
13	VOCÊ DARIA UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA? QUAL? POR QUÊ?	<i>“Não, a HQ tem um final bom, o Xaveco guardou moedas de ouro no bolso e isso é um final bom.”</i>

Fonte: elaborado pelo autor. Adaptado de Callow (2013).

A subseção seguinte trará a análise do quadro 11

6.3.3.2 Considerações analíticas – Quadro 10 – Amostra C

O participante A06 demonstrou que leu e entendeu a historinha escolhida. Apresentou, também, alguns desvios na escrita, mas deu o seu recado assim como a participante A01. Esse participante percebeu o propósito comunicativo da HQ (humor), a importância das cores, da imagem e suas disposições, além de ter ficado implícito que, sem isso, não era possível entender o texto em sua totalidade. Ele conseguiu discernir número de

página de número de capítulo, foi perspicaz em perceber o machismo presente na fala de um dos personagens, quando este comentou que “mulher em alto mar dá azar”. Porém, não percebeu a mensagem implícita no final da HQ, a qual podemos inferir que pode ser: “Devemos ser perseverantes, não podemos desistir”, além de não concordar que algumas HQs podem retratar a nossa realidade.

Com isso, percebemos que, em ambos, as respostas em relação às imagens foram parecidas, havendo uma convergência de ideias. Sobre o propósito comunicativo do gênero textual, tivemos, também, informações assertivas, pois inferiram de forma a entender a proposta do gênero textual lido. Ainda, concordaram sobre a importância das imagens, da sua composição, disposição, *design*, para a produção de sentidos. Portanto, ficou evidente, nessas falas, que as imagens não verbais são essenciais para o entendimento de textos multimodais e que estas não têm a função simplesmente de alegoria. Elas se fundem com os textos verbais para gerar sentidos. Por outro lado, tivemos algumas dissonâncias quanto ao teor da mensagem implícita expressa na HQ e quanto ao quesito representação da nossa realidade.

É importante ressaltar que, até aqui, os(as) participantes não tiveram nenhum contato com a teoria da GDV, com análises de textos multimodais. Aproveitamos ao ensejo para sugerir futuras pesquisas sobre a questão dos implícitos nos textos multimodais, em especial, os textos não verbais. Segundo (Bearne, 2003, p.98), é preciso repensar a questão do letramento e, antes de tudo, “olhar em diversas direções e reconsiderar o que o termo “letramento” incorpora”.

A partir do questionário proposto no primeiro bloco de atividades, esperava-se dos participantes que eles entendessem o que estavam lendo, que fossem capazes de relacionar os elementos verbais e não verbais em prol da identificação do propósito comunicativo da HQ, que ativassem algumas estratégias de leitura para perceberem o humor contido na HQ. Porém, notamos que as inferências que levaram os(as) participantes às respostas foram variadas. Tanto as justificativas escritas quanto as orais demonstraram alguns caminhos diferentes, outros parecidos, o que nos ajudou a traçar um perfil diagnóstico com mais precisão.

Para fins estatísticos, mostraremos, no quadro 11, as perguntas e as respostas, de forma resumida, baseado no quadro anterior, que melhor traduz o caminho percorrido por cada participante. Para isso, elegemos 8 (oito) perguntas, que tratam sobre entendimento do teor das imagens/figuras, além da percepção de cada um sobre as HQs.

Quadro 11 – Amostra C – Resumo da oficina-teste sobre as leituras das HQs do primeiro bloco de atividades – Respostas dos(as) participantes (Continua)

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	RESPOSTAS DOS(AS) PARTICIPANTES
01	VOCÊ GOSTA DE LER HQS?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - ()SIM (X)NÃO A04 - ()SIM (X)NÃO A05 - (X)SIM ()NÃO A06 - (X)SIM ()NÃO A07 - (X)SIM ()NÃO
02	AS FIGURAS (IMAGENS) AJUDAM A ENTENDER MELHOR A HISTÓRIA?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - (X)SIM ()NÃO A04 - (X)SIM ()NÃO A05 - (X)SIM ()NÃO A06 - (X)SIM ()NÃO A07 - (X)SIM ()NÃO
03	É BOM TER FIGURAS (IMAGENS) NA HQ?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - (X)SIM ()NÃO A04 - (X)SIM ()NÃO A05 - (X)SIM ()NÃO A06 - (X)SIM ()NÃO A07 - (X)SIM ()NÃO
04	É BOM TER FIGURAS COLORIDAS NA HQ?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - (X)SIM ()NÃO A04 - (X)SIM ()NÃO A05 - (X)SIM ()NÃO A06 - (X)SIM ()NÃO A07 - (X)SIM ()NÃO
05	A HQ PODE RETRATAR A NOSSA REALIDADE?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - ()SIM (X)NÃO A04 - ()SIM (X)NÃO A05 - (X)SIM ()NÃO A06 - ()SIM (X)NÃO A07 - ()SIM (X)NÃO
06	A HQ DEIXOU PARA VOCÊ ALGUMA MENSAGEM?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - (X)SIM ()NÃO A04 - (X)SIM ()NÃO A05 - ()SIM (X)NÃO A06 - ()SIM (X)NÃO A07 - ()SIM (X)NÃO
07	VOCÊ GOSTOU DO FINAL DA HQ?	A01 - (X)SIM ()NÃO A02 - (X)SIM ()NÃO A03 - (X)SIM ()NÃO

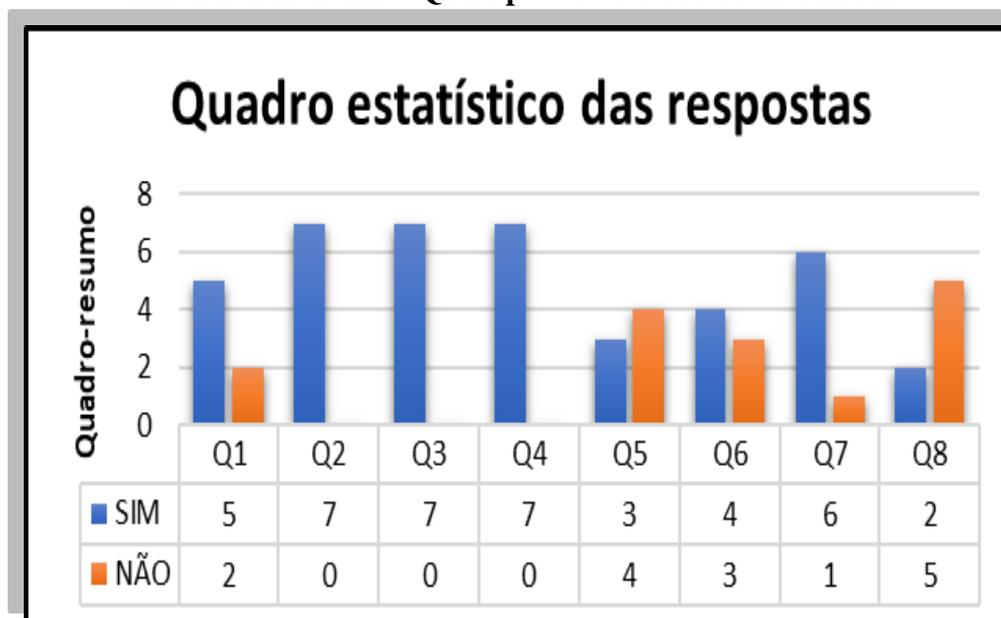
(conclusão)

		A04 - (X)SIM ()NÃO A05 - (X)SIM ()NÃO A06 - (X)SIM ()NÃO A07 - ()SIM (X)NÃO
08	VOÇÊ DARIA UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA?	A01 - ()SIM (X)NÃO A02 - ()SIM (X)NÃO A03 - ()SIM (X)NÃO A04 - (X)SIM ()NÃO A05 - ()SIM (X)NÃO A06 - ()SIM (X)NÃO A07 - (X)SIM ()NÃO

Fonte: elaborado pelo autor. Adaptado de Callow (2013).

Para fins didáticos, mostraremos, no quadro 12, uma estatística resumida sobre as informações citadas anteriormente. Para a sua produção, foi utilizada a ferramenta *Excel, office 2019 da Microsoft*.

Quadro 12 – Amostra D – Estatística da oficina-teste – Respostas dos questionários sobre a leitura das HQs do primeiro bloco de atividades



Legenda: Q = Questão - Fonte: elaborado pelo autor.

A próxima subseção trará a análise do quadro 12.

6.3.3.4 Considerações analíticas – Quadro 12 – Amostra E

Ao analisarmos os quadros anteriores, podemos inferir que houve convergências e divergências nas respostas dos(as) participantes, tendo em vista o entendimento de cada um(a). Isso já era esperado, pois temos uma diversidade de textos (HQs) e de participantes. O importante é percebermos como esse trajeto foi construído.

Sobre a primeira pergunta, que trata do gosto pela leitura de HQs, cinco responderam que “sim”, e dois, “não”. Os que disseram “não” complementaram a sua resposta informando que não têm o costume de tipo de leitura. A segunda e a terceira pergunta tratam sobre a importância das imagens, se é bom ou ruim ter imagens para o entendimento de certos textos. Aqui houve uma unanimidade nas respostas, já que todos(as) responderam que “sim”, as imagens são importantes e é bom para esse fim.

A quarta pergunta versa sobre a importância das cores nos textos. Tivemos respostas positivas e unânimes. Já na quinta pergunta, que questiona sobre se as tirinhas podem representar ou não a nossa realidade, tivemos divergências. Para essa pergunta, três responderam que “sim”, e quatro disseram que “não”. A sexta questão indaga, diretamente, aos(as) participantes sobre alguma mensagem/aprendizado que a HQ possa ter deixado ou não para os leitores e as leitoras. Assim como na questão anterior, tivemos divergências. Quatro participantes responderam que “sim”, que há uma mensagem nas entrelinhas de cada HQ, e três participantes disseram que “não”. Vimos, portanto, que os implícitos foram um entrave para boa parte dos(as) participantes da pesquisa.

A sétima pergunta foi sobre o final da historinha, se gostaram ou não, e seis participantes afirmaram que gostaram do final; apenas um disse que não gostou. Por último, a oitava pergunta foi se eles(as) dariam um novo final para a historinha ou não. A maioria (cinco) respondeu que “não”, e, apenas, dois responderam que “sim”, que dariam um novo final para a historinha lida.

Após o término dessa atividade, boa parte dos participantes demonstrou conhecimentos abrangentes sobre o conteúdo das HQs; outros, a minoria, nem tanto, principalmente quando o assunto eram os implícitos no texto. Contudo, essa etapa foi muito importante para o desenvolvimento das demais. Conseguimos perceber por onde caminhar para que pudéssemos ser mais assertivos na questão da escolha dos textos, assim como nas atividades a serem desenvolvidas.

A próxima subseção versará sobre a aplicação das atividades de leitura da segunda etapa.

6.3.4 Segunda etapa: aplicação das atividades de leitura de HQs – Bloco 2

O intuito desta atividade foi causar sentimentos variados sobre o tema racismo, para que os(as) participantes fossem estimulados a perceberem esse preconceito antes de responderem ao questionário. Apresentamos a eles/elas 6 (seis) imagens, verbais e não verbais, que apresentam algumas situações sobre o tema em voga. Para isso, utilizamos um projetor que refletiu imagem por imagem. Nesse momento, não fizemos quaisquer comentários sobre as imagens/figuras. Nessa atividade, ativamos a estratégia de predição, que, segundo Kleiman (1993, p. 51), é a “capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, antes da leitura propriamente dita ou à medida que vai processando a sua compreensão”. Vamos ao quadro 13.

Quadro 13 – Imagens/figuras, que evidenciam o racismo



Fonte: elaborado pelo autor

Depois da atividade de percepção visual do quadro 14 e a socialização das imagens de forma oral pelos(as) participantes da pesquisa, fizemos alguns comentários para o grupo acerca de cada imagem do quadro 14.

Quadro 14 – Comentários e fontes das imagens que evidenciam o racismo – Bloco 2

(Continua)

IMAGENS	COMENTÁRIOS	FONTES
1	Trata-se de uma propaganda de jornal impresso do século XIX, mais especificamente, na parte de classificados do jornal, na cidade de São Paulo. O assunto é a venda de uma pessoa maior de idade em situação de escravidão, acompanhada de um filho. Inclui-se, ainda, o desejo de compra de uma criança com idade entre 10 e 12 anos.	https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/ Acesso em: 12/12/2023.
2	Essa imagem, também, surgida no século XIX, mostra, segundo os cientistas da época, a evolução do ser humano supostamente, a partir do macaco, passando por vários estágios étnicos até chegar ao ser ideal que era, segundo essa concepção: homem branco, europeu.	https://www.gettyimages.com.br/fotos/racismo Acesso em: 12/12/2023.
3	A imagem retrata, mais explicitamente, o racismo. Temos uma pessoa negra, olhando, diretamente, para o interlocutor, com a boca fechada pelas mãos de alguém branco, que não se apresenta, sobrepondo suas mãos, mas sem atitude alguma, apenas aceitando.	https://www.gettyimages.com.br/fotos/racismo Acesso em: 12/12/2023.
4	Temos, aqui, uma imagem do século XIX, supostamente de algum país africano, que realça o racismo de forma muito cruel. São pessoas negras amarradas por correntes, sendo vigiadas por um soldado que está armado, também negro.	https://www.gettyimages.com.br/fotos/racismo Acesso em: 12/12/2023.
5	Outra imagem que nos chama a atenção é esta, a qual mostra uma pessoa amarrada, sofrendo, suada em situação de opressão racista. É uma imagem recente, do ano de 2017, de um negro sendo colocado à venda, na Líbia, na África. Isso ocorreu depois que o país entrou numa guerra civil o qual escravizou	https://www.esquerdadiario.com.br/Negros-vendidos-como-escravos-na-Libia-fotos-do-horror-que-o-imperialismo-produz Acesso em: 12/12/2023.

(Conclusão)

	o seu povo em troca de dinheiro.	
6	Por último, uma imagem não verbal, aparentemente de uma garota que não é aceita por um grupo de estudantes, tendendo ao isolamento. Perceba que ela é negra e o grupo atrás dela é composto por pessoas brancas. Infere-se que temos, aqui, uma situação de racismo.	https://www.gettyimages.com.br/fotos/racismo Acesso em: 12/12/2023.

Fonte: elaborado pelo autor

Ao apresentarmos essas imagens do quadro 13 ao grupo participantes, todos(as) ficaram atentos. O tempo de apresentação de cada imagem durou, em média, um minuto. Após essa apresentação, abrimos uma roda de conversa para que todos(as) pudessem comentar sobre o que viram. A maioria entendeu, de imediato, que se tratava de racismos. Outros(as), não. A ideia era que eles(as) percebessem o racismo sem a nossa intervenção, principalmente quando fossem realizar as atividades com as tirinhas, além de levar esses conhecimentos para a vida.

Os(as) participantes, na roda de conversa, fizeram comentários pertinentes, de forma crítica e consciente. Sentimentos variados surgiram após a apresentação dessas imagens, como a raiva, a indignação e a tristeza. Ficaram evidentes, também, o senso crítico e de justiça na fala de cada participante da pesquisa. Com esse resultado, pensamos que conseguimos, de certa forma, alcançar o nosso objetivo. Aqui, foi trabalhada a dimensão afetiva, que, segundo Callow, “valoriza e reconhece o papel dos indivíduos quando interagem com imagens, incluído o sensorial e a resposta imediata, apreciação estética, a compreensão hermenêutica e as escolhas criativas em ambos, observador e criador de objetos visuais” (CALLOW, 2005, p 12).

Após isso, os(as) participantes foram expostos à GDV e à dimensão crítica de Callow, para que, assim, pudessem realizar análises multimodais de forma autônoma nas demais etapas da pesquisa. Para isso, pensamos qual seria a melhor forma abordar esses assuntos, se é que existiria. Lembramos que é um tema complexo até para os estudiosos da área, quanto mais para crianças do 4º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, optamos pelas explicações seguintes com o intuito de fazer com que todos(as) pudessem assimilar algum conhecimento sobre essa teoria na prática. É o que veremos na próxima subseção.

6.3.5 Modelo de análise multimodal apresentada aos (às) participantes

Como objeto de análise para exemplificar a teoria da GDV aos alunos e às alunas, exploramos uma campanha educativa do departamento de trânsito do Estado do Piauí, com o intuito de descrever o processo de como podemos ler imagens à luz dessa teoria. Para isso, utilizamos como arcabouço teórico-metodológico da própria Gramática do Design Visual, como concebida por Kress e van Leeuwen (2006), mas de forma mais resumida possível para que tivéssemos um bom resultado em relação ao seu entendimento.

Desse modo, a análise realizada e apresentada por nós levou em conta as metafunções constitutivas dos textos verbo-imagéticos. Para facilitar o entendimento dos participantes, como categorias de análise, foram eleitos apenas os elementos presentes na campanha analisada, segundo os significados: representacionais, interacionais e composicionais assim como algumas de suas subdivisões. Começaremos pela figura 27.

Figura 27 – Campanha de trânsito



Fonte: internet⁴⁵.

Inicialmente informamos aos(às) participantes que devemos sempre considerar a articulação entre recursos verbais e não verbais. Nessa direção, palavras, cores, objetos

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.detran.pi.gov.br/2013/04/16/campanha-alerta-sobre-uso-correto-da-motocicleta/>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

representados, disposição gráfica e as intencionalidades devem ser observadas. Informamos, ainda, que, para isso, os estudiosos sobre o assunto desenvolveram um modelo, um método de ler imagens, a partir das chamadas metafunções, que são funções da linguagem, um modo de descrever imagens. Além disso, dissemos que o modelo verbal, como conhecemos, é apenas um dos modos de representar a linguagem, que existem outros. Essas metafunções podem nos ajudar a compreender melhor o que se vê nas imagens, a ler essas imagens.

Dando sequência às explicações, informamos a todos(as) que, para essa teoria, no nosso caso, devemos considerar 3 (três) metafunções. Primeiramente temos a metafunção chamada de representacional. Nesse momento, pedimos que observassem a imagem enquanto tecíamos as explicações. Essa metafunção contempla a questão dos participantes interativos, os quais podemos chamar de (PI), e os participantes representados (PR). Dissemos que os PI são representados de duas formas: produtor da mensagem (Governo do Estado do Piauí - DETRAN) e consumidores da mensagem - receptores (público em geral - nós), que apresentam diferentes graus de envolvimento: motociclistas (maior grau de envolvimento => público direto) e pessoas em geral (menor grau de envolvimento => público indireto).

Os participantes representados (PR), por sua vez, são personagens ou sujeitos, em outros termos, podem ser as pessoas, os lugares e as coisas dos quais se fala, no caso em questão, temos um motociclista acidentado representado por uma perna humana, com um dispositivo fixador externo (objeto de metal na perna) e a moto danificada. A interação entre esses elementos se efetiva por meio da articulação entre uma proposta do governo (conscientização), que mobiliza os participantes, no caso, o motociclista da imagem e a motocicleta, com vistas a atuar sob os consumidores alvos da campanha (leitores). Os participantes (moto e perna) estão articulados com o texto verbal: “tempo de conserto: 3 dias” e “tempo de recuperação: 3 anos”.

Logo em seguida, explicamos sobre a metafunção interacional, a qual contempla a distância entre os participantes (interativos e representados). No contexto analisado, não temos a representação direta de um participante (apenas parte da perna), assim o enquadramento apresenta um participante estranho (não próximo ao leitor), mas que mobiliza a atenção do público por apelar para o lado sensorial-sentimental. Temos, assim, uma imagem objetiva que mostra o participante representado da forma como ele é, realisticamente acidentado. Essa visão realística pode ser comprovada por meio da representação de objetos reais, de uso de cores, dos ferimentos no motociclista e nos danos na motocicleta, o que imprime credibilidade à mensagem e provoca um apelo emocional.

Nesse sentido, a interação é mediada pela linguagem verbal, e o fragmento é apelativo: “A imprudência cobra um preço alto. Dê valor à vida.”, pois evidencia o efeito da imprudência e incita uma mudança de comportamento a partir do uso do imperativo e dos implícitos. Além disso, no fragmento subsequente, “Moto. É preciso saber usar. É preciso respeitar.”, percebemos a apresentação de uma linguagem objetiva, constituída pela frase nominal (Moto), por estruturas paralelísticas (é preciso) e por verbos de ação.

Por última, explicamos como acontece na análise da metafunção composicional. Esta contempla aspectos relacionados ao *layout* do texto, a sua organização, como ela se configura na imagem. Nessa organização, na imagem apresentada, podemos destacar o fundo branco, que realça os elementos representados. No que diz respeito ao valor da informação, a imagem em pauta se circunscreve no critério da polarização, pois as posições marginais dessas imagens são evidenciadas na constituição da campanha.

Além disso, pedimos mais atenção para que percebessem que os elementos e as imagens são distribuídos em dois lados. A relação dado/novo, subcategorias da metafunção, incide sobre a importância dos elementos: do lado esquerdo, a moto está em destaque (que se apresenta como elemento de menor importância); do lado direito, encontra-se uma “perna imobilizada” do motociclista, que se apresenta como elemento indispensável para a mobilização prevista pela campanha, com o apelo emocional realístico.

A posição inferior indicia uma informação mais concreta, objetiva, ligada ao mundo real. Já na saliência, outra subcategoria que revela o que mais se sobressai na imagem, observamos que os efeitos do tamanho, cores e localização no primeiro plano demonstram o sentido global da campanha. O enquadramento explicita a conexão entre elementos da imagem, indicando uma associação semântica entre as partes (moto, perna, imobilizador etc.) que constituem a composição visual. Estas categorias estão dispostas na figura 12, mais detalhadamente.

Como pudemos observar, os elementos constitutivos da campanha são definidores no processo de produção de sentidos e devem ser levados em consideração no encaminhamento de uma proposta de leitura em sala de aula, com vistas à formação de leitores proficientes e críticos, como pauta muito bem Jon Callow (2008).

Dessa forma, tentamos explicar, da melhor forma possível, a teoria da GDV, o que não foi fácil, pois muitos alunos, de primeira impressão, não entenderam absolutamente nada e, somente aos poucos, através de questionamentos, reflexões, foi possível um pouco de entendimento. Ademais, conseguimos provocar reflexões no grupo de participantes da pesquisa sobre o fenômeno da multissemiose constitutiva dos textos imagéticos e, de modo

mais específico, discutir com eles(as) a leitura visual partir das premissas da GDV. Isso pode causar um impacto positivo na formação do leitor crítico, para o aperfeiçoamento de habilidades necessárias para o enfrentamento de várias situações de leitura, nas quais estão implicados os multiletramentos.

Assim, apresentados os princípios basilares da teoria proposta por Kress e van Leeuwen, intitulada de Gramática do Design Visual, de forma mais simples possível, podemos dizer que instrumentalizamos o grupo de participantes da pesquisa, para que estes(as) pudessem ter subsídios para realizar com mais propriedade as análises das tirinhas. Ao final da apresentação dessa teoria, dadas as dificuldades, tivemos um bom aproveitamento quanto ao seu entendimento por parte dos(as) envolvidos.

A próxima subseção versará sobre a aplicação da terceira etapa da oficina. Nesta etapa, trabalhamos junto aos alunos e alunas somente a dimensão crítica de Callow.

6.3.6 Terceira etapa: análise multimodal de tirinhas à luz da GDV e da dimensão crítica de Callow – Bloco 3

Com o senso crítico aguçado e munidos de conhecimentos básicos sobre a teoria da GDV, a dimensão crítica e o racismo, os(as) participantes da pesquisa foram submetidos a uma atividade sobre a leitura de 4 (quatro) tirinhas, que abordaram o esse tema, incluindo o preenchimento de um questionário com 14 (catorze) perguntas objetivas, as quais necessitaram de justificativas.

A partir disso, foi proposto que os(as) participantes realizassem uma análise multimodal crítica dessas tirinhas. Para efeito de análise, eles/elas escolheram, apenas, 2 (duas) tirinhas. Este momento era para que, sozinhos(as), pudessem interagir, analisar esses textos de forma mais proficiente, para que, na última fase da oficina (a intervenção) pudessem, além disso, manipular alguns elementos multimodais para a produção de tirinhas que tivessem um final diferente. Os exemplos dessa atividade serão vistos mais à frente. Esperávamos que as estratégias por eles/elas desenvolvidas, construídas, também, por meio de conhecimentos sobre a multimodalidade, fossem percebidas de forma mais fácil.

Para entendermos melhor o trabalho realizado pelos(as) participantes da pesquisa, antes de adentrarmos nas atividades realizadas pelo grupo, apresentaremos abaixo, primeiramente, uma análise de uma tirinha da Mafalda, feita por nós à luz da GDV e da dimensão crítica de Callow. Isso servirá de base para constatarmos ou não o entendimento

sobre as teorias anteriormente mencionadas. A análise dessa tirinha foi apresentada aos(as) participantes da pesquisa somente no final da oficina.

Daqui para frente, as análises realizadas pelo grupo, as quais veremos mais à frente, deram-se a partir das leituras de tirinhas que abordaram o racismo expressos nos questionários respondidos por cada um(a). Para isso, teriam que, a partir de um grupo de 4 (quatro) tirinhas, escolher no mínimo 1 (uma) para submeter às suas análises. Esperávamos que os questionários refletissem as análises realizadas por cada participante.

Vejamos a figura 28 escolhida pelo grupo.

Figura 28 – Tirinha da Mafalda



Fonte: internet⁴⁶.

Dando prosseguimento à nossa análise, na tirinha acima, temos uma prática racista evidenciada pela amiga da Mafalda, que se contradiz quando perguntada sobre ser racista ou não. Sua atitude fala mais que as suas palavras. Susanita, ao tocar com o dedo no boneco, diz que não tem preconceito racial, mas em seguida vai lavar o mesmo dedo que tocou no boneco.

Procedendo a análise da tirinha acima à luz GDV, segundo a metafunção representacional, observando a imagem, temos os participantes interativos (PI) e os participantes representados (PR). Os PI, como já sabemos, são o produtor da mensagem, no caso, o Quino, idealizador da personagem Mafalda e os receptores, o público que consome esse tipo de texto, que apresentam diferentes graus de envolvimento. Para reforçar, os

⁴⁶ Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/8-frases-perfeitas-da-mafalda-personagem-criada-por-quino-para-entender-2020/>. Acesso em 18 dez. 2023.

personagens (maior grau de envolvimento => público direto) e pessoas consumidoras em geral (menor grau de envolvimento => público indireto).

Sobre metafunção interacional, que contempla a distância entre os participantes interativos e representados, nesse caso, temos a representação direta dos participantes (todas as cenas contemplam todos os personagens), em outros termos, o enquadramento, outra subcategoria dessa metafunção, apresenta todos os envolvidos na tirinha, que estão, de certa, forma próximos ao leitor e mobiliza atenção do público quando, de forma controversa, a personagem Susanita se revela racista através de uma ação em particular: o de lavar o dedo por ter tocado no boneco preto. Isso mostra a imagem psicológica da personagem Susanita, representada da forma como ela é ideologicamente: racista. Esse fato pode ser comprovado por meio da sua ação ao lavar o dedo. É possível que nesse caso, os objetos reais, as cores, não se constituam como elementos a dar mais credibilidade a essa análise, mas podemos perceber que a Susanita é da cor branca e loira (tom amarelado do cabelo de denota a cor clara).

Como a metafunção composicional contempla aspectos relacionados ao *layout* do texto, a sua organização, como ela se configura na imagem, a tirinha apresenta o fundo branco, e isso realça os elementos representados, os personagens e os balões com as falas. Vejamos que os personagens são distribuídos em dois lados. Como dito anteriormente, a relação dado/novo incide sobre a importância dos elementos: do lado esquerdo, a Mafalda, segurando um boneco preto, que se apresenta como elemento de menor importância, mas que impulsiona, estimula o desenrolar do diálogo. Vemos, aqui, uma reação de espanto da Mafalda em relação à fala final da sua amiga. Do lado direito, encontra-se uma personagem que comete um ato racista, que se apresenta como elemento indispensável para a mobilização crítica de quem lê a tirinha. Esse é o motivo-chave que desperta todo o sentimento antirracista da Mafalda.

Nessa linha de raciocínio, podemos observar, também, os tamanhos das personagens. São pequenas crianças, com as cabeças maiores destoando de seus corpos, além das cores presentes que identificam cada personagem, no caso, a cor dos cabelos, das vestes, do boneco. O enquadramento de cada cena é igual, mostra todos os personagens. Por fim, temos uma sequência de quadros, característica desse gênero. Tudo isso constitui a composição visual, e todos esses detalhes mobilizam estratégias de leitura para o entendimento global do texto.

Na próxima subseção, apresentaremos as análises realizadas pelos participantes A05 e A07 através das respostas dos questionários. Em seguida, procederemos com a nossa análise a partir destes questionários.

6.3.6.1 Análise multimodal realizada pelos(as) participantes da pesquisa

Deixamos claro que as análises realizadas pelos(as) participantes a seguir não foram nesse nível de detalhes como fizemos anteriormente. As análises feitas por eles/elas foram por meio de questionários após serem expostos às imagens/tirinhas e, depois, expostos à teoria da GDV. O material que analisamos, os questionários (sobre imagens e tirinhas) respondidos por eles/elas retrataram o que foi aprendido. Utilizamos esses questionários como um recurso metodológico para a coleta de dados, devido ao grau de maturidade dos(as) participantes da pesquisa que não permitiu, naquele momento, a realização de análises mais complexas, como fizemos acima, tendo em vista que são crianças com idades entre 9 de 10 anos.

A seguir, analisaremos apenas 2 (dois) questionários respondidos por 2 (dois) participantes, A05 e A07, sobre a leitura multimodal de tirinhas, com 13 (treze) questões e com as transcrições das respostas. Esses questionários são as análises realizadas pela dupla. A tirinha analisada por nós, figura 28, foi a escolhida pelos dois participantes.

Nos dois quadros, 15 e 16, respectivamente, apresentaremos, primeiramente, as respostas dos participantes sobre a tirinha da Mafalda, para depois procedermos com as análises dessas respostas, à luz da GDV e a dimensão crítica de Callow, logo na próxima subseção.

Quadro 15 – Amostra E – Questionário – Terceiro bloco de atividades – Perguntas – Respostas do participante A05 (continua)

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO PARTICIPANTE A07 (Registro escrito)
01	QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER? VOCÊ ACHA QUE ESSE GÊNERO TEXTUAL SERVE PARA QUÊ? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	<i>“Tirinha, divertir as crianças.”</i>
02	O QUE ESTÁ ACONTECENDO	<i>“Estão falando mal da cor</i>

(conclusão)

	NAS TIRINHAS?	<i>negra.”</i>
03	O QUE VOCÊ PENSA SOBRE TER IMAGENS COLORIDAS NESSES TEXTOS? POR QUÊ?	<i>“Acho legal, por fica mais colorido e bonito. Diferente do preto e branco.”</i>
04	QUAL É O ASSUNTO COMUM ENTRE AS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	<i>“O racismo, por todas as tirinhas falam sobre os negros.”</i>
05	QUAL A SITUAÇÃO NAS TIRINHAS QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO E POR QUÊ?	<i>“O texto 1, porque a menina tocou no boneco negro e foi lavar as mãos.”</i>
06	O QUE VOCÊ ACHA SOBRE TER IMAGENS/FIGURAS MISTURADAS COM OS TEXTOS ESCRITOS? POR QUÊ?	<i>“Acho mais fácil de entender.”</i>
07	AO LER AS TIRINHAS, O QUE VOCÊ SENTIU? POR QUÊ?	<i>“Tristeza, as pessoas não gostam deles.”</i>
08	VOCÊ ACHA CERTO O QUE ACONTECE NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	<i>“Não, porque isso é maldade.”</i>
09	SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?	<i>“Sim, todas, por que eles sofrem muito por causa da pele.”</i>
10	VOCÊ FARIA ALGO PARA MELHORAR A VIDA DE ALGUM PERSONAGEM DAS TIRINHAS? QUAL PERSONAGEM? O QUE VOCÊ FARIA? POR QUÊ?	<i>“Sim todos. Faria os brancos gostarem dos negros.”</i>
11	A QUEM VOCÊ ACHA QUE SE DIRIGEM ESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	<i>“Para nós, para agir-mos de forma diferente.”</i>
12	ONDE VOCÊ ACHA QUE PODEMOS ENCONTRAR ESSE GÊNERO TEXTUAL? POR QUÊ?	<i>“Na internet, por que tem vários.”</i>
13	APÓS TER LIDO AS TIRINHAS, O QUE VOCÊ APRENDEU? O QUE DEVEMOS FAZER E O QUE NÃO DEVEMOS FAZER? POR QUÊ?	<i>“A respeitar os negros, devemos respeitar a pele dos outros. Não devemos desrespeitar as pessoas.”</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

6.3.6.2 Considerações analíticas – Quadro 15 – Amostra E

O participante A05 conseguiu perceber de qual gênero textual se tratava e evidenciar o propósito comunicativo do texto, mesmo tendo a consciência de que, nesse caso, não havia humor, e sim uma crítica ao racismo. Desde o início das tirinhas, ele foi assertivo

em notar o tema proposto. Sobre a questão das imagens quanto à cor e à disposição das imagens, ele concordou que o texto com imagens e colorido fica mais bonito, fica mais fácil de entender. Sobre o sentimento, o participante disse que sentiu tristeza e achou maldade o que estavam fazendo.

Sobre a possibilidade de mudar o final das tirinhas, ele foi enfático ao dizer que mudaria todos por conta do sofrimento, além de melhorar a vida dos personagens, quando disse que faria com que os brancos gostassem dos negros. Tal constatação revela a importância da dimensão afetiva, uma vez que o aluno destacou que tipo de sentimento a imagem suscita. Quanto aos destinatários desse gênero textual, o participante A05 informou que o texto era destinado a todos nós para que pudéssemos agir diferente. Sobre o meio de circulação desse gênero, ele respondeu que podemos encontrá-lo na internet e, em relação à mensagem implícita que o texto deixa, concluiu que devemos respeitar os outros, demonstrando, assim, um posicionamento antirracista.

O quadro 16 apresenta as respostas do participante A07.

Quadro 16 – Amostra F – Questionário - Terceiro bloco de atividades – Perguntas – Respostas do participante A07 (Continua)

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO PARTICIPANTE A07 (Registro escrito)
01	QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER? VOCÊ ACHA QUE ESSE GÊNERO TEXTUAL SERVE PARA QUÊ? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	<i>“A tirinha, ela serve para fazer rir porque é muito engraçado.”</i>
02	O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS TIRINHAS?	<i>“Curiosidades, porque estão fazendo perguntas.”</i>
03	O QUE VOCÊ PENSA SOBRE TER IMAGENS COLORIDAS NESSES TEXTOS? POR QUÊ?	<i>“Eu penso como se fosse hoje em dia, porque hoje em dia mudou muito, é mais legal com cores.”</i>
04	QUAL É O ASSUNTO COMUM ENTRE AS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	<i>“Curiosidades engraçadas, porque nos fazem rir.”</i>
05	QUAL A SITUAÇÃO NAS TIRINHAS QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO E POR QUÊ?	<i>“A situação é que eu gostei muito, porque é muito legal.”</i>
06	O QUE VOCÊ ACHA SOBRE TER IMAGENS/FIGURAS	<i>“Uma bagunça, porque não iria entender o que ia acontecer.”</i>

(Conclusão)

	MISTURADAS COM OS TEXTOS ESCRITOS? POR QUÊ?	
07	AO LER AS TIRINHAS, O QUE VOCÊ SENTIU? POR QUÊ?	<i>“Eu senti uma pena, porque na primeira tirinha a Susanita lavou o dedo porque encostou no boneco.”</i>
08	VOCÊ ACHA CERTO O QUE ACONTECE NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	<i>“Eu não tenho tanta certeza, porque devemos respeitar os negros.”</i>
09	SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?	<i>“Não mudaria nada. Porque eu não tenho nenhuma ideia de final.”</i>
10	VOCÊ FARIA ALGO PARA MELHORAR A VIDA DE ALGUM PERSONAGEM DAS TIRINHAS? QUAL PERSONAGEM? O QUE VOCÊ FARIA? POR QUÊ?	<i>“Eu faria sim. Eu melhoraria a Susanita porque não gostou muito do negrinho, eu faria ela gostar porque negros não merecem racismo.”</i>
11	A QUEM VOCÊ ACHA QUE SE DIRIGEM ESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	<i>“As tirinhas foram dirigidas para de oliveira, ele que teve”</i> (resposta truncada, incompleta, não entendível).
12	ONDE VOCÊ ACHA QUE PODEMOS ENCONTRAR ESSE GÊNERO TEXTUAL? POR QUÊ?	<i>“Eu acho que na gibiteca, porque essas tirinhas me lembram gibis.”</i>
13	APÓS TER LIDO AS TIRINHAS, O QUE VOCÊ APRENDEU? O QUE DEVEMOS FAZER E O QUE NÃO DEVEMOS FAZER? POR QUÊ?	<i>“Nós devemos aceitar a pele negra, não temos que ser racistas, porque os negros não gostam de ser prejudicados.”</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

A próxima subseção contemplará a análise do quadro 16.

6.3.6.3 Considerações analíticas – Quadro 16 – Amostra F

O participante A07 conseguiu perceber o gênero textual lido, mas, quanto ao propósito comunicativo, não foi assertivo, pois, nas tirinhas, não há a dimensão humorística, e sim, crítica ao racismo, não foi o de proporcionar humor. Portanto, inicialmente, ele não percebeu as críticas ao racismo, à situação de cada tirinha. Sobre a composição das imagens, concordou que as cores são importantes, dão mais vida à imagem, assim como as imagens/figuras com o texto verbal são importantes para o entendimento global das tirinhas. Somente a partir da sétima pergunta, o participante despertou para os significados presentes nas tirinhas. Sentiu pena, porque a Susanita foi lavar o dedo depois que tocou no boneco

negro, assim afirmou que devemos respeitar os negros, além de melhorar a personagem Susanita, que demonstrou ser racista.

Quanto aos destinatários desse gênero textual, o participante A07 não conseguiu responder. A informação ficou truncada, não houve um entendimento. Sobre o meio de circulação, ele respondeu que podemos encontrá-lo em uma gibiteca. Mesmo com certa dificuldade em entender algumas perguntas, por último, o aluno conseguiu perceber que devemos ser antirracistas.

Logo a seguir, procederemos com duas análises sob a ótica da GDV e da dimensão crítica de Callow.

Sob a perspectiva da GDV e a dimensão crítica de Callow, começaremos pela metafunção representacional. Os dois alunos, A05 e A07, perceberam que há participantes nos quadrinhos. A tirinha foi idealizada por alguém, com uma mensagem objetiva para outro alguém. Em outros termos, temos uma criação artística que foi desenvolvida para ser consumida pelos leitores. Isso ficou claro quando eles determinaram o gênero textual e a função desse gênero. Perceberam, também, que há os participantes representados, no caso, os personagens que dialogam entre si, mantendo uma certa distância em relação a quem lê.

Mesmo assim há uma interação a partir da mobilização das estratégias de leitura. Quem lê está, sim, distante, mas em constante interação, e isso se mostra quando os alunos interagiram lendo e entendendo o que estava posto. Mesmo com dificuldades, ficaram indiretamente envolvidos. Portanto, temos, aqui, graus de envolvimento entre os participantes, que é uma das características dessa metafunção.

Na metafunção interacional, quando perguntados, oralmente, sobre quantos personagens havia em cada tirinha, todos responderam que, em todas, havia dois participantes interagindo, além do leitor. As cenas de todas as tirinhas contemplaram todos os personagens. Além disso, perceberam os diálogos entre os personagens ao lerem as tirinhas, como também os destinatários, ao responderem que esse gênero é destinado a nós, os leitores. Portanto, temos uma interação que é determinante para que se perceba o tema da tirinha, o racismo, presente na fala de determinados personagens, mesmo que implícito.

Para a metafunção composicional, temos a disposição das imagens (tirinhas), o *layout*, que foi percebido pelos participantes quando relataram, oralmente, que há dois personagens, um do lado do outro, que há cores, os balões com os diálogos, que há imagens que facilitam o entendimento do texto, o tamanho dos personagens e da tirinha toda. Tudo isso, um grande emaranhado de signos que convergem para a produção de sentidos. Quando perguntados, perceberam que, ao modificar o *layout*, o sentido, também, é modificado a

dependem dos objetivos do autor. Sobre a dimensão crítica de Callow, apenas o participante A07 não entendeu, inicialmente, qual era o assunto comum entre as 4 (quatro) tirinhas, contudo, ao final, posicionou-se, criticamente, como um antirracista.

Dadas as dificuldades, as respostas dos questionários nos mostraram que houve assimilação de conhecimentos sobre a GDV por parte dos(as) participantes e que, de posse desses conhecimentos, foram capazes de olhar as imagens com “outros olhos”, de ler uma imagem de forma mais crítica, e não mais ingenuamente. Parece-nos que houve, segundo Berger (1974, p. 131), uma “densidade de mensagens visuais, permeando o nosso espaço físico, impondo sua presença e estimulando o apetite por um prazer”.

Os questionários, respondidos de acordo com os entendimentos de cada um/uma, deram-nos subsídios para a realização da nossa análise maior. Em outros termos, as respostas dos questionários traduziram, de certa forma, o que foi percebido, aprendido por eles/elas, no caso, sobre a leitura de imagens, além do senso crítico. Nessa etapa ficou evidente que os(as) participantes da pesquisa, ao serem expostos à teoria da GDV e à dimensão crítica de Callow, demonstraram menos dificuldades e mais avanços consideráveis sobre a leitura multimodal. Para que não ficassem mais dúvidas, procedemos com a intervenção final, que foi a última etapa da oficina.

Conforme vimos, as tirinhas são um gênero textual rico, que pode ser trabalhado pelos professores através dos multiletramentos, em especial o letramento visual. Segundo Pereira e Alcântara (2016, p. 25), “pode ser um recurso pedagógico para um horizonte interdisciplinar, alargando o diálogo e a comunicação, através da arte como possibilidade de interação e criatividade.”

A próxima subseção tratará da aplicação da quarta e última etapa da oficina, que teve um caráter interventivo.

6.3.7 Quarta etapa: intervenção – Bloco 4

Nesta etapa, finalizamos com uma intervenção. Mesmo com avanços consideráveis nas etapas anteriores, algumas questões mais específicas sempre deixam lacunas no aprendizado. Nem sempre conseguimos contemplar a todos(as), dada a complexidade da leitura multimodal via GDV para a faixa etária escolhida. Essa intervenção tratou da aplicação de uma atividade, em que os participantes realizaram uma análise multimodal, de 1 (uma) tirinha, que foi escolhida dentre 3 (três) pelo grupo, seguindo os mesmos moldes das aplicações anteriores.

Nesta última etapa, através dos questionários, foram exploradas as questões sobre o gênero textual estudado, as críticas envolvendo a temática do racismo, as relações de poder, além de uma retextualização de uma tirinha escolhida por cada um(a). Assim, todos esses assuntos foram explorados levando em conta a dimensão crítica de Callow. Sobre as questões relacionadas, diretamente, à GDV, no caso as análises baseadas nas metafunções, optamos por fazê-las de forma oral (socialização) com todo o grupo, no final da atividade, o que foi bastante produtivo.

As análises realizadas pelo grupo começaram pela leitura das três tirinhas a eles/elas apresentadas de forma impressa e, depois, realizou-se o preenchimento de um questionário de acordo com as questões estudadas anteriormente sobre a GDV e a dimensão crítica de Callow. Em seguida, cada participante escolheu uma para a sua análise individual e, por último, cada um teria que fazer uma retextualização (verbo-imagética), um desenho, sobre a tirinha escolhida. Vale ressaltar que todos(as) escolheram a mesma, e a proposta da retextualização seria dar um novo final para a tirinha escolhida. Os questionários com todas as tirinhas estarão dispostos no apêndice.

Como observado, é recorrente, neste breve trabalho, o termo “retextualização”, sobre o qual teceremos comentários. Há quem diga que retextualizar é sinônimo de reescrever. Mas isso ainda não é um ponto pacífico. Há, ainda, uma discussão sobre isso no âmbito acadêmico. Dell’Isola 2007 (p.10) relata que a retextualização é um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra”, em outros termos, seria uma reescrita de um texto para outro. É um processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem, uma relação quase sinonímica entre retextualizar e reescrever.

Nessa discussão, Marcuschi trata esse assunto de forma bem diversa, não define, explicitamente, essa noção. Segundo esse autor, na retextualização, há sempre uma mudança de modalidade, termo esse no sentido de modalidade oral e modalidade escrita. Matencio (2002, p. 3) explica que “retextualizar é produzir um novo texto, com uma mudança de propósito comunicativo”. Vejamos que esses autores e autoras não falam de questões ligadas à imagem do texto, ficando somente na dimensão do texto e do discurso.

Sobre a reescrita, d’Andrea e Ribeiro (2010) afirmam que só se reescreve o que já estava escrito. A reescrita pode, também, ser associada ao processo de produção de texto, cujo objetivo maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais intensa.

Portanto, parece-nos que há uma ausência de uma perspectiva de interlinguagens ou intersemiótica. Sendo assim, definimos que os(as) participantes da pesquisa teriam que

fazer uma atividade de retextualização e/ou retextualizações, “um jogo de composições em dado ambiente”, para uma mudança de propósito. Dito isso, ficamos com a definição de Matencio (2003), a qual nos cabe muito bem, quando explica que

Textualizar, é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, nessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Como podemos perceber, retextualizar é produzir um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem. É essa a nossa proposta.

Dadas as devidas explicações e dando continuidade à nossa intervenção final, apresentamos ao grupo de participantes da pesquisa 3 (três) tirinhas, das quais somente uma seria a escolhida por cada um(a).

Vejamos a figura 29, que foi a tirinha escolhida, por unanimidade, pelo grupo para a retextualização.

Figura 29 – Tirinha dos três



Fonte: internet⁴⁷.

⁴⁷ Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/292136351/TIRINHAS-Preconceito-Etnico-racial>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Pelo exposto, temos, aqui, mais uma tirinha que evidencia o racismo. Inicialmente, no primeiro quadrinho, temos dois personagens (desenhos), aparentemente da cor branca, trajando as mesmas vestimentas, e um deles afirma ao seu interlocutor que os personagens do autor da tirinha, o Eddie, são sempre branquelos.

No quadrinho seguinte, o personagem inicial, continuando o raciocínio, faz um questionamento ao mesmo interlocutor, se o Eddie é racista. O interlocutor responde que, de jeito algum, o Eddie é racista. No terceiro quadrinho, aparece outro personagem, aparentemente negro, usando uma vestimenta mais escura que a dos outros dois, e faz um sinal para os outros personagens com a mão direita, dando um “olá”. De repente, no último quadrinho, aparecem os dois personagens iniciais, um com uma tocha de fogo, e o outro com uma espécie de tridente (espécie de garfo gigante), correndo atrás do personagem negro, dizendo enfaticamente: “- PEEGAA”, que, em caixa alta, significa um grito. O personagem negro sai correndo com um semblante de medo. Nessa situação, podemos inferir que o tridente simboliza o poder e a tocha de fogo a destruição.

Analisando a tirinha sob a perspectiva da metafunção representacional, temos os participantes interativos (PI) e os participantes representados (PR). Os PI, como já sabemos, são o produtor da mensagem, no caso, o Eddie, criador dos personagens destacados na tirinha, e os receptores, o público que consome esse tipo de texto e que apresenta diferentes graus de envolvimento. Em outros termos, os personagens (maior grau de envolvimento => público direto) e as pessoas consumidoras em geral (menor grau de envolvimento => público indireto).

Sobre a metafunção interacional, que contempla a distância entre os participantes interativos e representados, nesse caso, temos a representação direta dos participantes (todas as cenas contemplam todos os personagens). Há o mesmo enquadramento em todos os quadros, a mesma distância entre os personagens, todos os envolvidos da tirinha estão, de certa forma, próximos ao leitor. Porém, entre eles, os dois personagens brancos estão, de certa forma, não muito próximos ao personagem negro. Percebemos uma reação inusitada quando, mesmo negando que os personagens do Eddie não são racistas, no último quadrinho, há uma mobilização da atenção do público, quando, de forma controversa, subitamente, os personagens revelam-se racistas através de uma ação em conjunto: com uma tocha e um tridente, os personagens iniciais saem correndo atrás do personagem negro de forma agressiva. Temos, com isso, uma imagem psicológica dos personagens: negam o racismo discursivamente, mas acabam por se mostrar racistas nas ações. As cores dos personagens

realçam a construção de cada um como sendo o branco e o negro, e o fundo branco realça toda a imagem mostrada nos quadros.

A metafunção composicional contempla aspectos relacionados ao *layout* do texto, a sua organização, como ela se configura na imagem. A tirinha apresenta o fundo branco, e isso realça os elementos representados, os personagens. Em relação às falas dos personagens, estas são desprovidas de balões, o que não afeta o entendimento, pois é perceptível a fala de todos. Os personagens são distribuídos em dois lados, a relação dado/novo incide sobre a importância dos elementos: do lado esquerdo, o personagem sem nome, que inicia a fala, geralmente de menor importância, mas que inicia o diálogo. Do lado direito, encontra-se outro personagem, que só fala no segundo quadrinho, negando a pergunta do primeiro personagem, mas que, ao final, sucumbe ao racismo assim como o primeiro personagem. Nesse quadrinho não temos uma evidência de saliência, já que todos os quadros estão na mesma proporção. É um elemento indispensável para a mobilização crítica de quem lê a tirinha. Espera-se que essa atitude de ambos os personagens estimulem o antirracismo de quem lê a tirinha.

A análise apresentada foi realizada por nós, à luz da GDV e da dimensão crítica de Callow. Dessa forma, esperava-se que os(as) participantes da pesquisa demonstrassem esses conhecimentos através dos questionários e de forma oral, no momento da socialização final.

Seguindo a mesma proposta das análises anteriores, analisaremos apenas 2 (dois) questionários respondidos por 2 (dois) participantes, A02 e A04, sobre a leitura multimodal de tirinhas, com 9 (nove) questões e com as transcrições das respostas. A tirinha analisada por nós, acima, foi a escolhida por todos(as) participantes da pesquisa.

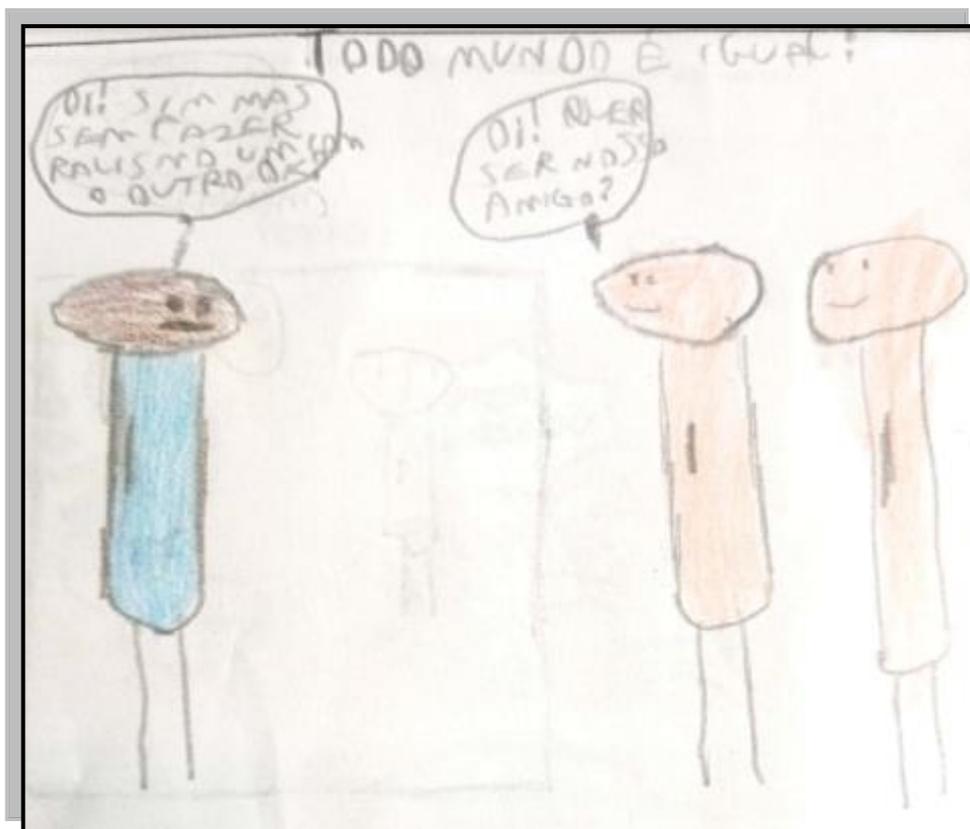
Nos quadros 17 e 18, apresentaremos, primeiramente, as respostas dos participantes sobre a tirinha da figura 29, para, depois, procedermos com as nossas considerações analíticas dessas respostas, sob a perspectiva da dimensão crítica de Callow. Vamos, inicialmente, ao quadro 17.

Quadro 17 – Amostra G – Questionário – Quarto bloco de atividades – Perguntas – Respostas do participante A02

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO PARTICIPANTE A02 (Registro escrito)
01	QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER?	<i>“Tirinha.”</i>
02	O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS TIRINHAS? O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ELAS?	<i>“Racismo, e de comum é os branquelos achando que os negros roubaram suas coisas só por que eles é negros.”</i>
03	QUEM VOCÊ ACHA QUE TEM O PODER EM CADA TIRINHA? POR QUÊ?	<i>“Os branquelos, por que ele acha que o negro roubou eles.”</i>
04	O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O QUE ACONTECE NAS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	<i>“Eu penso que só por que os branquelos estão conversando, aí chega um negro e o branquelos acham que o negro roubou suas coisas.”</i>
05	VENDO AS IMAGENS DAS TIRINHAS, O QUE CHAMOU MAIS A SUA ATENÇÃO? POR QUÊ?	<i>“ A última imagem do texto 3, por que os branquelos acham que o negro roubou eles.”</i>
06	AO LER AS TIRINHAS, QUAL O SENTIMENTO QUE VOCÊ TEVE? POR QUÊ?	<i>“Eu me senti triste, por que eles estão julgando o negro só por que ele é negro.”</i>
07	VOCÊ ACHA CERTO O QUE ACONTECE NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	<i>“Não, por que nas tirinhas está acontecendo racismo e eu não gosto de fazer racismo com os outros.”</i>
08	SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?	<i>“Sim, o final do texto 3, por que eles estão fazendo racismo, eu mudaria pra ficar tudo numa boa sem racismo.”</i>
09	ESCOLHA UMA TIRINHA E DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE O FINAL DELA. DÊ UM TÍTULO.	VIDE A RETEXTUALIZAÇÃO ABAIXO.

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 30 – Retextualização da figura 29 realizada pelo participante A02



Fonte: produção do participante A02.

A próxima subseção versará acerca das considerações analíticas referente ao quadro 17.

6.3.7.1 Considerações analíticas – Quadro 17 – Amostra H

O participante A02 mostrou-se proficiente em determinar o gênero textual analisado, percebendo o propósito comunicativo do texto, quando indica que há racismo na tirinha. Porém, como dito anteriormente, não conseguimos contemplar a todos(as) de forma igual, sempre ficam lacunas em relação ao entendimento. Notemos que esse participante percebeu algo que não está posto na tirinha: a questão do roubo. Por vezes, o participante A02 comenta sobre uma suposta percepção dos personagens iniciais, sobre um suposto roubo feito pelo personagem negro e, por isso, acontece o racismo. Nessa tirinha não há indícios de roubo feito pelo personagem negro.

Segundo esse participante, “os branquelos” acham que foram roubados pelo negro. Sobre a relação de poder, o participante é assertivo quando informa que quem tem o

poder são os “branquelos”. Sobre o sentimento após a leitura da tirinha, o participante A02 disse que ficou triste pelo julgamento racista sofrido pelo personagem negro. E isso ele não acha certo, além de expressar o desejo de mudar o contexto da tirinha, “para que todos sejam iguais”. Na retextualização o participante A02 sugere que todos são iguais, que não se deve praticar racismo, prezando pela amizade. Dessa forma, percebe-se que esse participante entendeu as práticas do antirracismo.

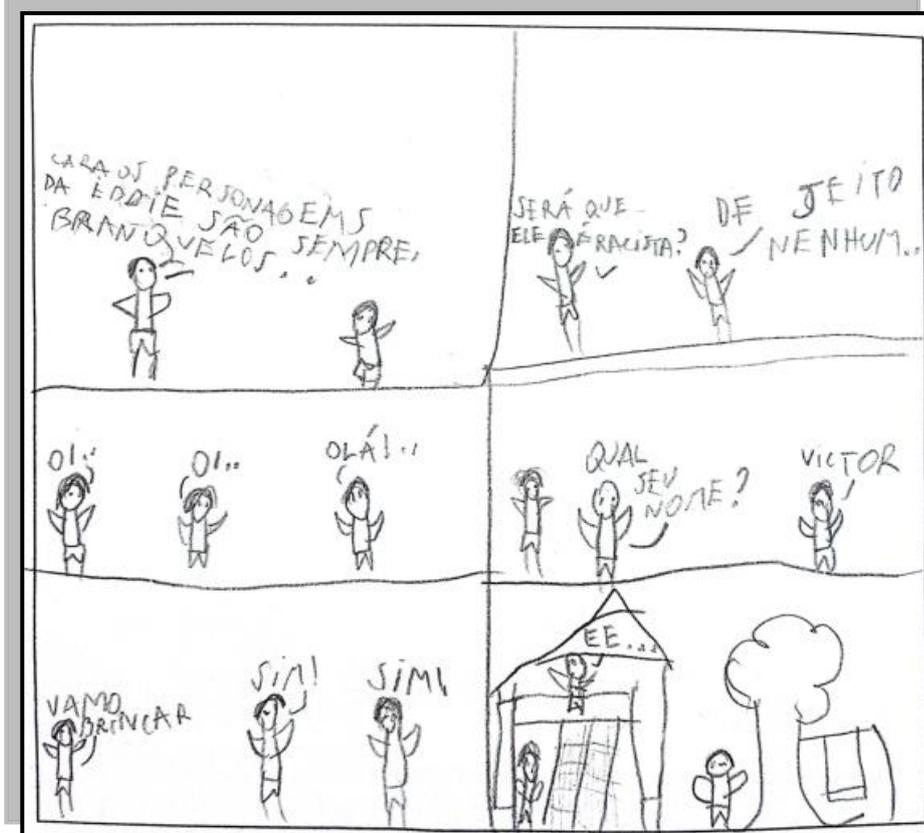
O quadro 18 abordará as respostas do participante A04.

Quadro 18 – Amostra H – Questionário – Quarto bloco de atividades – Perguntas – Respostas do participante A04

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO PARTICIPANTE A02 (Registro escrito)
01	QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER?	<i>“Tirinha.”</i>
02	O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS TIRINHAS? O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ELAS?	<i>“Alguns racismo, o branco bate no negro só em duas tirinha.”</i>
03	QUEM VOCÊ ACHA QUE TEM O PODER EM CADA TIRINHA? POR QUÊ?	<i>“1 – Camilo, 2 – Branco, 3 – Boneco branco.”</i>
04	O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O QUE ACONTECE NAS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	<i>“Eu penso que e muito feio o que eles estão fazendo, por que realmente é muito feio.”</i>
05	VENDO AS IMAGENS DAS TIRINHAS, O QUE CHAMOU MAIS A SUA ATENÇÃO? POR QUÊ?	<i>“A 2 – o homem no último quadro, por que ele não bateu no negro.”</i>
06	AO LER AS TIRINHAS, QUAL O SENTIMENTO QUE VOCÊ TEVE? POR QUÊ?	<i>“Fiquei um pouco triste, porque o racismo é feio.”</i>
07	VOCÊ ACHA CERTO O QUE ACONTECE NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	<i>“Não, por que o racismo não se faz com ninguém.”</i>
08	SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?	<i>“O final da última, por que eles queriam matar o outro.”</i>
09	ESCOLHA UMA TIRINHA E DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE O FINAL DELA. DÊ UM TÍTULO.	VIDE A RETEXTUALIZAÇÃO ABAIXO.

Fonte: elaborado pelo autor. Adaptado de Callow (2013).

Figura 31 – Retextualização da figura 29 realizada pelo participante A04



Fonte: produção do participante A04.

A próxima subseção trará as considerações analíticas do quadro 19.

6.3.7.2 Considerações analíticas – Quadro 18 – Amostra H

O participante A04, mostrou-se proficiente ao determinar o gênero textual a ser analisado, percebeu, também, o propósito comunicativo do texto, quando indica que há racismo na tirinha. Sobre a relação de poder, esse participante foi assertivo quando informa os detentores de quem tem o poder nas três tirinhas. O participante informa, ainda, que racismo é feio, além de ter achado interessante, na tirinha 2, que o um dos brancos não bate no negro, além de ter ficado por conta do racismo. E isso não se faz com ninguém. O participante A04 expressou o desejo de mudar o contexto da última tirinha, pois percebeu que os dois personagens brancos queriam machucar o personagem negro. Na retextualização acima, o participante A04 propõe que não haja diferenciação entre os personagens por conta da cor e que todos possam brincar sem brigas, percebendo, assim, como o participante anterior, a prática do antirracismo.

Lembramos que as análises sob a ótica da GDV, no caso das metafunções, foram realizadas de forma oral, no momento da socialização final. Nesta etapa, foram exploradas as questões sobre a dimensão crítica de Callow.

Por fim, ao adaptarmos os quadros, especificamente em relação à dimensão crítica de Callow para a nossa realidade, as análises e as discussões, no grupo de participantes, mostraram-nos que houve a percepção sobre as questões de inclusão e de exclusão de grupos sociais raciais e culturais, evidenciando o que, de fato, é importante, a prática social do antirracismo. O grupo foi capaz de notar a importância dos grupos sociais, como a família, que deve ser a parte mais importante do processo de crescimento cultural e social de uma sociedade. Notaram que os produtores das imagens estavam querendo chamar a atenção para “certas” situações de cunho social, e não apenas tratar as imagens (verbo-imagéticas) por elas mesmas.

Além disso, havia, por trás daquelas simples tirinhas, uma informação que transmitia uma mensagem, a qual, por vezes, não estava evidente, entretanto, através da inferência, foi possível entender a mensagem. Vale ressaltar que, em algumas situações, determinados participantes não conseguiram perceber isso, sendo necessária a nossa intervenção através da predição.

Nesse contexto, Callow (2013), ao lançar a sua proposta, o modelo “*Show Me Framework*”, evidencia, positivamente, o trabalho com a linguagem de forma verbal, destacando-a como essencial. O que se tenta fazer, aqui, é chamar a atenção de professores e professoras para a necessidade de tornar alunos e alunas multiletrados(as) através dos textos verbo-imagéticos, fomentando o letramento visual. Para o autor, após diagnosticar que alunos e alunas já trazem para os textos verbo-imagéticos conceitos e metalinguagens, o professor pode planejar experiências de aprendizagem para auxiliar no desenvolvimento deles como observadores, produtores e críticos de textos multimodais. Um trabalho contínuo com a aplicação de atividades direcionadas é parte importante de um processo eficaz de proficiência leitora de textos multimodais.

Portanto, ao tentar conciliar o letramento verbal e o visual, em uma elaborada abordagem multimodal, tanto nos beneficiamos com uma nova compreensão acerca dos aspectos linguísticos da escrita como “ajuda-nos a complementar uma perspectiva de representação vista com única possibilidade para interpretação dos significados culturais de um modo racional de expressão” (PEREIRA E ROCA, 2009, p. 190).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o nosso compromisso com um ensino público de qualidade e com a pesquisa acadêmica, que nos instrumentalizou para que este trabalho pudesse promover um ensino com vistas à promoção de um ensino-aprendizagem, no âmbito da linguagem verbo-imagética, adentramos no universo da multimodalidade por meio da linguagem das tirinhas e da prática antirracista, considerando a diversidade semiótica existente em textos dessa natureza.

Este trabalho teve a preocupação com a formação humana, sobretudo, de elencar aspectos de natureza crítica de leitura junto ao grupo pesquisado. Esta questão se faz necessária num momento em que são cobradas posturas tanto dos(as) alunos(as) quanto dos(as) professores(as) na condução de um ensino de qualidade, que faça sentido na vida de cada aluno(a), conforme nos aponta a BNCC (2018). Para isso, priorizamos o desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais, os quais têm elementos que convergem com o nosso estudo.

Mesmo diante das adversidades, durante todo este processo, tivemos um olhar crítico sobre cada passo dado ao verificarmos se estávamos no rumo certo. Digo isso, pois, para que uma pesquisa dê bons resultados, é necessário avaliar todo o percurso, além dos efeitos, que podem ser benéficos ou não, para a aprendizagem dos nossos educandos.

Nesse sentido, não podemos perder de vista que a leitura e a produção de textos são processos que se entrelaçam muito quando multimodais. Essa hipótese esteve em evidência desde o começo do nosso trabalho e foi uma constatação durante todo o processo de aplicação das oficinas. O trabalho com a multimodalidade vem reafirmar a necessidade de o(a) professor/professora de LP tratar as multissemioses com um fato da contemporaneidade. Neste trabalho, as atividades com textos de natureza multimodal, no caso as tirinhas, que abordaram o racismo em um contexto real de comunicação e produção, provocaram um desempenho produtivo no aprendizado, no que tange à compreensão desse gênero, a partir da fomentação da teoria da GDV e da dimensão crítica de Callow.

Na etapa inicial, a oficina-teste, que serviu de parâmetro para verificarmos a possibilidade de realização das demais oficinas, propôs a leitura de um capítulo de HQ, para, em seguida, os(as) participantes responderem um questionário sobre o que foi lido. No decorrer desse processo, percebemos uma certa falta de interesse de alguns participantes, além de algumas dificuldades na compreensão dos textos lidos, principalmente quando esses textos faziam referência aos implícitos. Aos poucos, com a nossa intervenção, houve uma mudança

de cenário e tivemos alguns avanços. Acreditamos que as dificuldades apresentadas foram por conta da falta de conhecimentos acerca do gênero explorado. Nesta etapa, as categorias da GDV e da dimensão crítica de Callow foram exploradas de forma superficial.

Outra dificuldade apresentada foi referente às respostas dos questionários. Tendo em vista que, nas perguntas, os participantes teriam que justificar suas respostas, houve uma certa demora na finalização do questionário, pois cada participante teve que elaborar mais as suas respostas, demandando mais tempo. Para gerenciar melhor o tempo, tivemos que ajustar algumas perguntas dos questionários para adequá-los melhor aos nossos objetivos. Ao final, obtivemos bons resultados. Os(as) participantes compreenderam o propósito comunicativo das HQs, sua função social e os recursos imagéticos utilizados para provocar os efeitos de sentidos.

A fase seguinte foi mais elaborada. Apresentamos ao grupo algumas imagens de teor racista, para, a partir daí, introduzirmos a teoria da GDV (de forma adaptada, tendo em vista a faixa etária) e a dimensão crítica de Callow. Nesse momento, após a leitura crítica das imagens realizadas pelos(as) participantes, estes(as) foram convidados(as) a responder um questionário sobre o teor das imagens observadas (ver apêndices). A intenção desses questionários foi de causar reflexões acerca das teorias estudadas, a partir de suas respostas. Assim, cinco, dos(as) sete participantes, perceberam que se tratavam de racismos, e dois não perceberam, sendo necessária a nossa intervenção. Essas constatações ficaram evidentes nas respostas dos questionários e, de forma oral, no momento da socialização em que expuseram suas críticas e sentimentos.

Na atividade da terceira etapa, com subsídios acerca da teoria da GDV e da dimensão crítica de Callow, foi realizada mais uma análise dos aspectos multimodais presentes nas tirinhas com o teor racista, em que ficou demonstrada a proficiência leitora por parte do grupo. Os questionários, por nós analisados, refletiram a assimilação dessa teoria pelos(as) participantes da pesquisa.

Na última etapa, foi explorada a dimensão crítica de Callow. Os participantes tiveram êxito nas questões com leitura crítica sobre o tema do racismo, demonstrando isso, também, na retextualização de uma tirinha, quando produziram um novo texto com uma mudança de propósito, no caso, o antirracismo. Mesmo que a idade das crianças contribua para que elas percebam o mundo de forma ingênua, as respostas dos(as) participantes revelaram uma visão mais crítica sobre os textos com aspectos que agridem certos grupos sociais e/ou direitos humanos.

Ademais, os participantes foram capazes de perceber as nuances por trás de cada imagem a eles/elas apresentadas, a composição de cada uma para a produção de efeitos de sentidos, as marcas verbais, em sua forma contraditória, identificando quem eram, de fato, os racistas, além das formas verbo-imagéticas aparentemente ingênuas e, principalmente, os implícitos.

Dito isso, avaliamos que os nossos objetivos foram cumpridos. Propusemos uma intervenção que se constituiu em oficinas, em que foram aplicadas, de forma sequencial, as atividades de leitura-produção-(verbo-imagética)-leitura de tirinhas, que abordaram o racismo. Essas oficinas colaboraram para o desenvolvimento da compreensão leitora crítica de textos multimodais, de alunos de 4º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foi possível verificar os efeitos dessa ação, em que foi promovido um estudo baseado em atividades, que giraram em torno do gênero tirinhas, amparado pela multimodalidade, oportunizando, ao final das oficinas, a manipulação de elementos verbo-imagéticos para construção de textos em uma situação real de comunicação de forma crítica.

Nesse sentido, verificamos que, durante o processo leitura-produção(verbo-imagético)-leitura, os participantes:

- a) perceberam que os elementos verbo-imagéticos - como cores e imagens, o enquadramento - podem ser elementos persuasivos em textos verbo-imagéticos e que a manipulação desses elementos, de forma criativa, pode contribuir, fortemente, para o êxito dos propósitos comunicativos;
- b) consideraram ser importante a questão dos implícitos nesse tipo de texto, constituídos, sutilmente, para a delimitação de sentidos, além das ideias de subordinação entre os elementos não verbais e os efeitos de sentido gerados por eles;
- c) verificaram o quão importante a linguagem verbo-imagética é para a construção do sentido em alguns textos, levando em conta a questão da referência.

Ademais, este trabalho evidenciou que, em relação aos resultados das leituras multimodais, depois que os participantes tiveram instruções formais sobre os fenômenos trabalhados, mesmo que de forma simples, acerca da teoria da GDV e da dimensão crítica de Callow, durante as atividades de leitura, houve uma mudança de postura leitora, passando de uma perspectiva ingênua de leitura para uma postura mais crítica, o que consideramos um bom resultado. Portanto, diante disso, quanto à leitura e à produção de textos, da mesma

natureza, realizadas pelos(as) participantes desta pesquisa, podemos afirmar que foram satisfatórios os resultados obtidos.

Por fim, acreditamos que este trabalho traz significativas contribuições ao apontar novas possibilidades para o ensino de leitura de textos multimodais. Podemos aliar o letramento visual (verbo-imagético ou não verbal), trabalhando, em sala de aula, com as tirinhas, com a GDV, com a retextualização e, assim, gerar novas perspectivas de ensino-aprendizagem, enquanto professores e professoras de LP, com vistas a uma prática social emancipadora. Isso poderá nos permitir a interação com o outro e a possibilidade de atitudes responsivas pelos interlocutores, tanto quando são leitores, tanto quando são produtores de textos. É importante ressaltar que a temática do nosso trabalho não se esgota aqui. Os implícitos e a oralidade poderiam ser investigados, levando em conta outros gêneros multimodais.

Esperamos que nosso trabalho seja mais uma contribuição, no rol dos que já existem, e que sirva como incentivo para novos estudos sobre a compreensão leitora de textos multimodais, visto que, com o avanço das TDICs, múltiplas linguagens estão permeando, a cada dia, nossa sociedade. Portanto, a escola não pode se furtar a criar, no ambiente escolar, possibilidades de aprendizagens diversas, para que alunos e alunas possam se tornar proficientes leitores em textos multimodais.

Muito se tem discutido a ausência da academia nas escolas. De fato, essa parceria está presente, seja nos programas de iniciação científica ou nos programas de iniciação à docência, como a residência pedagógica, mas, ainda, incipiente. Sabemos que as barreiras, para esse fim, são grandes, mas não impossíveis. Os professores precisam ser orientados, tanto no âmbito da academia quanto nos programas de formação continuada para que o ensino de língua portuguesa seja mais eficiente. Assim, com a nossa proposta, esperamos contribuir, visando a uma formação de leitores críticos (multimodais), para que possam exercer a sua cidadania voltada para uma prática social emancipadora.

Assim, trabalhar com a linguagem não é tarefa simples, uma vez que esta não é um simples instrumento a serviço de um pensamento pré-construído. Segundo Charaudeau (2022, p. 09), “a linguagem é este material de construção do pensamento, inscrito no ser humano desde o seu nascimento, que lhe permite dar sentido ao mundo”. Dessa forma, a linguagem estabelece as relações de força em uma sociedade marcada pela diversidade, parte da qual se inscreve nos regimes políticos. Por outro lado, trabalhar com a multimodalidade, o letramento visual, contribui para que os alunos e as alunas percebam certas ideologias de inclusão, exclusão e apagamentos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L.; FERNANDES, J. D. C. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Ed.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.
- ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. G.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.
- ALMEIDA, D. B. L. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 43-63, 2011. Disponível em: http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.
- ALMEIDA, S. L.; VELLOZO, J. C. O. Crise, racismo e neoliberalismo. In: SOUZA, E. A.; OLIVEIRA e SILVA, M. L. (org.). **Trabalho, questão social e serviço social: a autofagia do capital**. São Paulo: Cortez, 2019.
- FILHO, Francisco Alvez. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar: Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002, p.113-152.
- ARRUDA, Talita Ferreira da Silva de Brito. **Compreensão leitora e multimodalidade: uma proposta de atividade com textos impressos da esfera publicitária**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88161> Acesso em: 22 fev. 2023.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- BEARNE, E. **Rethinking Literacy: communication, representation and text**. Oxford: Blackwell. 2003.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 603 p.
- BERGER, J. **Modos de Ver**. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 1974, 166 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2022.

CALLOW, J. **Image matters: visual texts in the classroom**. Sydney: Primary English Teaching Association, 1999.

CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English teaching: Practice and Critique**, vol. 4, n. 1, p. 6-19, 2005.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' Visual literacy. **International reading association**, 2008.

CALLOW, J. I see what you mean. In: CALLOW, J. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia, 2013. p. 3-11.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: knowing through action research**. Londres: Falmer Press, 1986.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, v. 2, n. 2, p. 56-71, 2010.

CARVALHO, F. **Semiótica Social e Imprensa: O layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual**. 305p. Lisboa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Departamento de Estudos Linguísticos. Universidade de Lisboa, 2012.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARAUDEAU, P. **A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade**. Trad. Dóris de Arruda. São Paulo: Contexto, 2022.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014, p.25-40.

COSTA, M. H. A; MONTEIRO, B. C. B; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, [S.l.], v. 18, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360/3931>. Acesso em: 22 nov. 2023.

COVAS, F. S. N.; BERGAMINI, L. M. Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 54892-54913, 2021.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. p. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas online – atemática**, p. 64-74, 2010.

DAMIANI, M. F. ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; PINHEIRO, S. N. S.; DARIZ, M. R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 30 maio 2022.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DECHANT, E. **Understanding and teaching reading: An interactive model**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1991.

DIONÍSIO, Â. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas Recife: Pipa Comunicação, 2005. Ebook.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EGUTI, C. A **Representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ELLIS; LARSEN-FREEMAN, D. Constructing a second language: analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. **Language Learning**, v. 59, Suppl. 1, p. 90–125, 2009.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. **The Ford teaching project**. Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.

ELLIOT, J. **Action research for education change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2008.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011a. p.26-48. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73883677-Por-uma-abordagem-complexa-de-leitura-9.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FRANCHI. C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, S. **A novela gráfica**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M.A.K, McINTOSH, A, STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

JEWITT, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** São Paulo: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London, England: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In.: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

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

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. R. E. V. L. T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita do português brasileiro. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHONBERGER, A. (org.). **Estudos de Linguística Textual do português**. Frankfurt e Main: TFM, 2005, p. 79-107.

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

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002,

MATENCIO, M. de L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In.: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRALIN, 2003.

MIRZOEFF, N. **An Introduction to Visual Culture**. London: Routledge, 1999. IN: Linguagem em foco – UECE.

MUNANGA, K. **Anti-racismo no brasil**. Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. Tradução. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_AntiRacismoNoBrasil.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. **English Teaching – Practice and Critique**, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.

NEW LONDOW GROUP. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London/NY: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: O dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, v. 9 n.1, p. 15-39, 2006.

OLIVEIRA, S. Explorando o texto visual em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 02. p. 181-197, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, S. S. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-visuais**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9504> – Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, M. M. C. **Alfabetização visual**: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. Acesso em 01 mar. 2023.

NIEMEYER L. **Design no Brasil**: Origens e Instalação. Rio de Janeiro: Editora 2AB, 2007.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. 206 p.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

PIETROFORTE, A. V. S. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PINTO, A. C. S. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos**: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Acesso em 02 mar 2023.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **The ESpecialist**, v. 31, nº 1, p. 93-118, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Id%C3%A9sio/Downloads/6241-Article%20Text-15230-1-10-20110711%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Id%C3%A9sio/Downloads/6241-Article%20Text-15230-1-10-20110711%20(1).pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA S. R. (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R. H. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs: São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

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

RUIZ, M. T. **Racismo algo mas que discriminacion**. San José, Costa Rica: Colección Análisis. 1988.

SALES, T. Y. N. **Processos referenciais em charges de jornais cearenses sob o aspecto multimodal**. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, V. S. da. Letramento e ensino de gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SOARES, M. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, São Paulo, Caderno Diário na Escola, p. 3, 29 ago. 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em 01 abr. 2023.

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 123 p.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 1993. 240p.
- STÖKEL, H. In between modes: Language and image in printed media. IN: VENTOLA, Eija et al (eds). **Perspectives on Multimodality**. Philadelphia. John Benjamins. 2004. IN: *Linguagem em foco – UECE*.
- TEIXEIRA, jeannie fontes. **Estratégias de referenciação em infográficos**: contribuições da imagem para a progressão textual. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua materna – Gramática e texto: alguma diferença? **Letras & Letras**, Uberlândia, v.14, n. 1, p. 171-179, jan-jul. 1998.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 30 maio 2023.
- VAN DIJK, T.A. **Elite Discourse and Racism**. Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London/New York: Routledge, 2005.
- VAN PATTEN, B. **From Input to Output**: a teacher's guide to second language acquisition. Boston: McGraw-Hill, 2003.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.
- ZILLES, A. M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. In: Ana Maria Stahl Zilles; Carlos Alberto Faraco. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, v., p. 145-190.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA-TESTE.

CÓD. _____	<u>OFICINA-TESTE SOBRE HQ'S</u>
QUESTIONÁRIO SOBRE A LEITURA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS - HQ'S	
NOME _____ IDADE: ____ DATA: ____/____/____	
1 – VOCÊ GOSTA DE LER HQ'S? EXPLIQUE O MOTIVO.	
2 – QUAL FOI A HQ QUE VOCÊ ESCOLHEU? EXPLIQUE O MOTIVO.	
3 – QUAL O CAPÍTULO DA HQ QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO DA ESCOLHA.	
4 – QUAL FIGURA(IMAGEM) OU FIGURAS(IMAGENS) QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO.	
5 – QUAL A FIGURA(IMAGEM) OU AS FIGURAS(IMAGENS) QUE VOCÊ MENOS GOSTOU? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
6 – AS FIGURAS(IMAGENS) AJUDAM A ENTENDER MELHOR A HISTÓRIA? OU NÃO? O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ISSO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
7 – CASO NÃO TIVESSEM AS FIGURAS (IMAGENS), COMO VOCÊ PENSA QUE SERIA ESSA HISTÓRIA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
8 – FIGURAS COLORIDAS OU EM PRETO E BRANCO? QUAIS AS MELHORES NA SUA OPINIÃO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
9 – O QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO NA LEITURA DA HQ? POR QUÊ?	
10 – A HQ RETRATA A NOSSA REALIDADE? POR QUE VOCÊ PENSA ASSIM? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
11 - QUAL A MENSAGEM QUE A HQ DEIXOU PARA VOCÊ? QUAL O MOTIVO DE VOCÊ PENSAR ASSIM?	
12 – VOCÊ GOSTOU DO FINAL DA HQ? EXPLIQUE O MOTIVO.	
13 – VOCÊ DARIA UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA? QUAL? POR QUÊ?	

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA 2 – LEITURA DE IMAGENS (FIGURAS) RACISTAS

CÓD. _____	<u>OFICINA 2 - LEITURA DE IMAGENS RACISTAS</u> QUESTIONÁRIO
NOME: _____ IDADE: _____ DATA: ____ / ____ / ____	
1 – VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL LER IMAGENS? POR QUÊ? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
2 – VOCÊ JÁ LEU ALGUMA IMAGEM? COMO VOCÊ FAZ PARA ISSO? O QUE VOCÊ MAIS OBSERVA?	
3 – VOCÊ SABE O QUE É RACISMO? AONDE VOCÊ OUVIU ISSO? COMENTE.	
4 – VOCÊ JÁ SOFREU RACISMO? JÁ VIU ALGUÉM NESSA SITUAÇÃO? AONDE? COMO FOI ISSO? COMENTE SOBRE O ASSUNTO.	
5 – COMENTE SOBRE AS IMAGENS QUE VOCÊ ACABOU DE VER. SÃO SOBRE O QUÊ? O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ELAS? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
6 – SOBRE AS IMAGENS QUE VOCÊ VIU, QUAL OU QUAIS DELAS LHE CHAMOU/CHAMRAM MAIS ATENÇÃO? POR QUÊ?	
7 – VOCÊ ACHA QUE AS IMAGENS PASSAM MENSAGENS PARA QUEM AS OBSERVA, ASSIM COMO OCORRE NO TEXTO ESCRITO? POR QUÊ?	
8 – O QUE VOCÊ SENTIU QUANDO VIU AS IMAGENS? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	
9 – AS IMAGENS QUE VOCÊ VIU PASSARAM MENSAGENS PARA VOCÊ? QUAL/QUAIS? OU NÃO? POR QUÊ?	
10 – VOCÊ FARIA ALGO DIFERENTE, SE PUDESSE, SOBRE AS SITUAÇÕES QUE VOCÊ VIU NAS IMAGENS? O QUÊ? POR QUÊ?	

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA 3 – LEITURA DE TIRINHAS COM TEOR RACISTA.

cód.: _____	OFICINA 3 - DE LEITURA DE IMAGENS
NOME: _____ DATA: ____/____/____	
QUESTIONARIO	
1 - QUAL O GENERO TEXTUAL QUE VOCE ACABOU DE LER? VOCE ACHA QUE ESSE GENERO TEXTUAL SERVE PARA QUE? POR QUE VOCE ACHA ISSO?	
2 - O QUE ESTA ACONTECENDO NAS TIRINHAS?	
3 - QUAL O PERSONAGEM DAS TIRINHAS QUE VOCE MAIS GOSTOU E QUAL O QUE VOCE NAO GOSTOU? POR QUE?	
4 - O QUE VOCE PENSA SOBRE TER IMAGENS COLORIDAS NESSES TEXTOS? POR QUE?	
5 - QUAL E O ASSUNTO COMUM ENTRE AS TIRINHAS? POR QUE VOCE ACHA ISSO?	
6 - QUAL A SITUAÇÃO NAS TIRINHAS QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO E POR QUE?	
7 - O QUE VOCE ACHA SOBRE TER IMAGENS/FIGURAS MISTURADAS COM OS TEXTOS ESCRITOS? POR QUE?	
8 - AO LER AS TIRINHAS O QUE VOCE SENTIU? POR QUE?	
9 - VOCE ACHA CERTO AS COISAS QUE ACONTECEM NESSAS TIRINHAS? POR QUE?	
10 - SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTAO NAS TIRINHAS, VOCE MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUE?	
11 - VOCE FARIA ALGO PARA MELHORAR A VIDA DE ALGUM PERSONAGEM DAS TIRINHAS? QUAL PERSONAGEM? O QUE VOCE FARIA? POR QUE?	
12 - PARA QUEM VOCE ACHA QUE SE DIRIGE ESSAS TIRINHAS? POR QUE?	
13 - AONDE VOCE ACHA QUE PODEMOS ENCONTRAR ESSE GENERO TEXTUAL? POR QUE?	
14 - APOS TER LIDO AS TIRINHAS, O QUE VOCE APRENDEU? O QUE DEVEMOS FAZER E O QUE NAO DEVEMOS FAZER? POR QUE?	

Fonte: elaborado pelo autor.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REFERENTE À OFICINA 4 (INTERVENÇÃO) -
LEITURA DE TIRINHAS COM TEOR RACISTA**

CÓD.: _____	OFICINA 4 INTERVENÇÃO SOBRE LEITURA DE TIRINHAS
NOME: _____	DATA: ____/____/____
1 - QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER?	
2 – O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS TIRINHAS? O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ELAS?	
3 – QUEM VOCÊ ACHA QUE TEM O PODER EM CADA TIRINHA? POR QUÊ?	
4 – O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O QUE ACONTECE NAS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?	
5 – VENDO AS IMAGENS DAS TIRINHAS, O QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO? POR QUÊ?	
6 - AO LER AS TIRINHAS QUAL O SENTIMENTO QUE VOCÊ SENTIU? POR QUÊ?	
7 – VOCÊ ACHA CERTO AS COISAS QUE ACONTECEM NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?	
8 - SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?	
9 – ESCOLHA UMA TIRINHA E <u>DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE O FINAL DELA.</u>	
DÊ UM TÍTULO.	
<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>	

Fonte: elaborado pelo autor.

ANEXO A – PRODUÇÃO REFERENTE À OFICINA 4 (INTERVENÇÃO) –
PARTICIPANTE A03

A03

TEXTO J

11 - APÓS TER LIDO OS TRÊS TEXTOS, RESPONDA ESTE QUESTIONÁRIO COM AS SUAS PALAVRAS.

1 - QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER?

Tirinhas

2 - O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS TIRINHAS? O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ELAS?

Está elucidando coisas ruins, bobagens

3 - QUEM VOCÊ ACHA QUE TEM O PODER EM CADA TIRINHA? POR QUÊ?

a guarda da primeira tirinha, as guardas da segunda tirinha, os dois meninos da terceira tirinha

4 - O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O QUE ACONTECEU NAS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?

acha que isso não pode acontecer porque o humor

5 - VENDO AS IMAGENS DAS TIRINHAS, O QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO? POR QUÊ?

os meninos estão colocando a mão na cabeça, porque estão com coisas constantes.

6 - AO LER AS TIRINHAS QUAL O SENTIMENTO QUE VOCÊ SENTIU? POR QUÊ?

para, porque não não pode acontecer

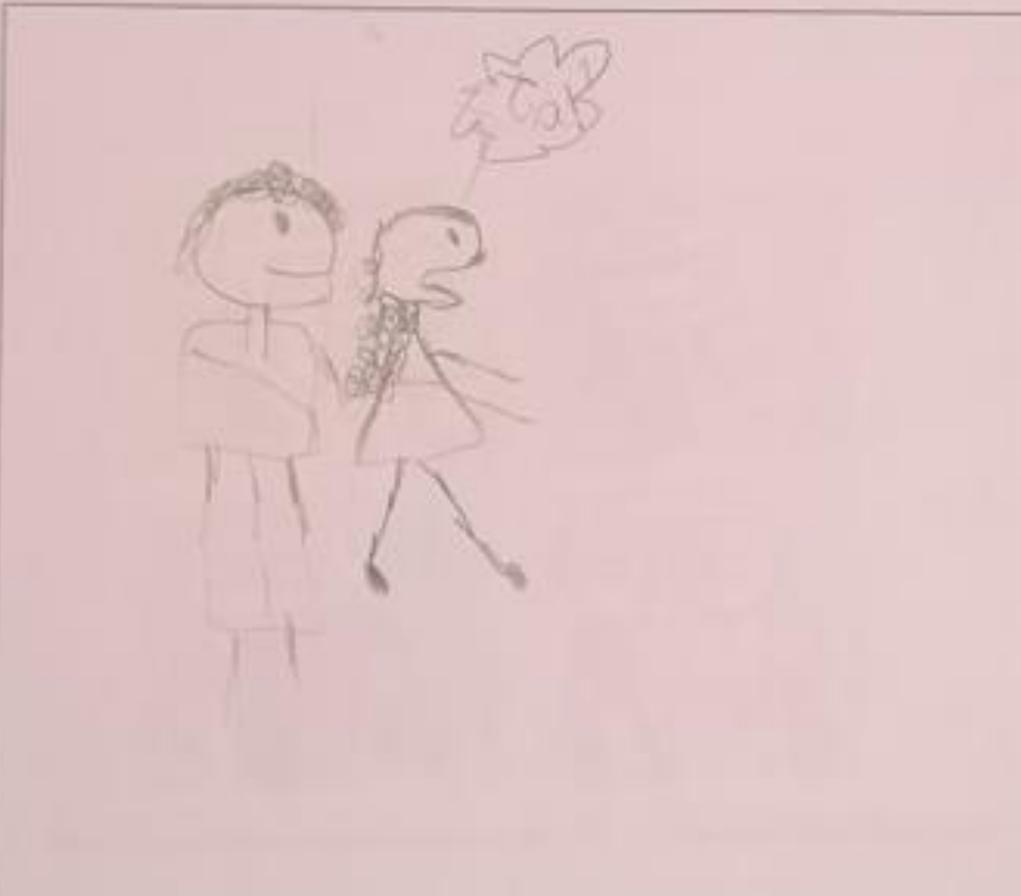
7 - VOCE ACHA CERTO AS COISAS QUE ACONTECEM NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?

não, eles sabem

8 - SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?

sim, a primeira, teve um final triste.

9 - ESCOLHA UMA TIRINHA E DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE O FINAL DELA. DÊ UM TÍTULO



Fonte: produção do participante A03.

ANEXO B – PRODUÇÃO REFERENTE À OFICINA 4 (INTERVENÇÃO) – PARTICIPANTE A07.

107

TEXTO 3

1. - APÓS TER LIDO OS TRÊS TEXTOS, RESPONDA ESTE QUESTIONÁRIO COM AS SUAS PALAVRAS

1. QUAL O GÊNERO TEXTUAL QUE VOCÊ ACABOU DE LER?

Tirinha.

2. O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS TIRINHAS? O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ELAS?

Está acontecendo alguns racismo, e a que há de comum são crimes.

3. QUEM VOCÊ ACHA QUE TEM O PODER EM CADA TIRINHA? POR QUÊ?

Os brancos, porque eles não gostam do negro.

4. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O QUE ACONTECE NAS TIRINHAS? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?

Eu penso racismo, acho isso porque a que eu vejo nas tirinhas.

5. VENDO AS IMAGENS DAS TIRINHAS, O QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO? POR QUÊ?

O que me chamou atenção foi o nome da escola que não podia entrar, porque ele achou que parecia perigoso.

6 - AO LER AS TIRINHAS QUAL O SENTIMENTO QUE VOCÊ SENTIU? POR QUÊ?

Raiva, as tirinhas foram escritas todos pelos brancos.

7 - VOCÊ ACHA CERTO AS COISAS QUE ACONTECEM NESSAS TIRINHAS? POR QUÊ?

Não, porque racismo é crime, e crime não é coisa que se faça no mundo.

8 - SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO NAS TIRINHAS, VOCÊ MUDARIA O FINAL DE ALGUMA DELAS? QUAL/QUAIS? POR QUÊ?

Mudaria sim, o texto 2, não podemos escrever as negros.

9 - ESCOLHA UMA TIRINHA E DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE O FINAL DELA DÊ UM TÍTULO

Respeitando todos

As pessoas de cor são brancas

ELE DEVE SER RACISTA

É, ISSO NÃO PODE

Olá!

Olá!

VAMOS SER AMIGOS?

Sim!

Fonte: produção do participante A07.