



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL / UERN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

PATRÍCIA DE SOUSA ARAUJO MAGALHÃES

**AS TIRAS DO ARMANDINHO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA
DE LETRAMENTO MULTIMODAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ

2025

PATRÍCIA DE SOUSA ARAUJO MAGALHÃES

**AS TIRAS DO ARMANDINHO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA
DE LETRAMENTO MULTIMODAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Departamento de Letras Vernáculas, Campus Central, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**Orientador: José Roberto Alves
Barbosa**

MOSSORÓ

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

M188t Magalhães, Patrícia de Sousa Araujo
AS TIRAS DO ARMANDINHO NA AULA DE LÍNGUA
MATERNA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO
MULTIMODAL NO ENSINO FUNDAMENTAL. / Patrícia de
Sousa Araujo Magalhães. - Mossoró/RN, 2025.
142p.

Orientador(a): Prof. Dr. JOSÉ ROBERTO ALVES
BARBOSA.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Letramento multimodal. 2. Gênero Tira. 3. Gramática
do Design Visual. I. BARBOSA, JOSÉ ROBERTO ALVES.
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

PATRÍCIA DE SOUSA ARAUJO MAGALHÃES

**AS TIRAS DO ARMANDINHO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA
DE LETRAMENTO MULTIMODAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Departamento de Letras Vernáculas, Campus Central, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 27/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSE ROBERTO ALVES BARBOSA**
Data: 03/06/2025 12:57:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **MOISES BATISTA DA SILVA**
Data: 03/06/2025 18:38:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Moises Batista da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente
 **CID IVAN DA COSTA CARVALHO**
Data: 03/06/2025 17:20:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho -

Universidade Federal do Semiárido - UFERSA

(Membro Externo)

MOSSORÓ

2025

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma jornada de aprendizado, dedicação e, principalmente, de apoio. Não poderia concluir esta etapa sem agradecer, de forma muito especial, às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo deste percurso.

Aos meus pais, pilares da minha formação. Ao meu pai agricultor e à minha mãe professora, exemplos de trabalho árduo, que desde cedo me ensinaram o valor da educação e do conhecimento. A força e os valores que carrego vêm de vocês.

Às minhas filhas, Lívia e Júlia, razões do meu viver, obrigada por serem minha fonte de inspiração diária e por compreenderem minha ausência em tantos momentos.

Ao meu esposo, amigo, companheiro e meu maior incentivador, obrigada pelo apoio incondicional, pelas palavras de encorajamento nos momentos de dúvida e por sempre acreditar no meu potencial quando eu mesma hesitava.

Aos meus irmãos, Letícia e Victor, que torcem e vibram por cada conquista minha.

Ao meu orientador, José Roberto, minha sincera gratidão pela orientação atenta, pela paciência e pelas contribuições valiosas durante todo o processo.

A todos os professores do PROFLETRAS, agradeço profundamente pelos ensinamentos e pela generosidade em compartilhar saberes, e à Candice, secretária do Curso, pela disponibilidade e atenção com que sempre nos atendeu.

Aos colegas do mestrado, sobretudo Felipe e Irlane, com quem compartilhei dúvidas, cansaço e conquistas, foi um privilégio caminhar ao lado de vocês.

Aos meus colegas de trabalho — professores e gestores — que compreenderam minha rotina atribulada, torceram por mim e contribuíram com palavras de apoio, incentivo e gestos de generosidade.

Às colegas Marciana e Ocineide por terem facilitado e contribuído com a execução deste trabalho.

Ao Ciro Ferreira e à Lydyane Pinheiro pelo incentivo, e por terem sido luz no início desse processo.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo promover o letramento multimodal no ensino de língua materna, por meio da utilização das tiras do personagem Armandinho como recurso pedagógico em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Quixeré/CE. A pesquisa fundamenta-se em suportes teóricos sobre letramento e multimodalidade, com base em Kleiman (2007), Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); na Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006; 2021); nos estudos sobre gêneros textuais, segundo Bakhtin (2003; 2016); no gênero tira, conforme Vergueiro (2012) e Ramos (2017); e na pesquisa-ação, conforme Thiollent (2005). De natureza qualitativa e caráter interventivo, o estudo adotou a metodologia de pesquisa-ação, estruturada em uma sequência de atividades que exploraram as metafunções representacional, interativa e composicional das tiras, conforme os princípios da GDV. Os resultados revelam que o trabalho com esse gênero contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, promovendo uma leitura mais crítica e integrada de textos verbo-imagéticos. Dessa forma, a pesquisa reafirma a relevância de práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade de linguagens presentes no cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento Multimodal; Gênero Tira; Gramática do Design Visual

ABSTRACT

This dissertation aimed to promote multimodal literacy in mother tongue education through the use of comic strips featuring the character Armandinho as a pedagogical resource in an 8th-grade class at a municipal school in Quixeré, Ceará, Brazil. The research is grounded in theoretical frameworks on literacy and multimodality, based on the works of Kleiman (2007), Rojo (2012), and Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020); the Grammar of Visual Design (GVD) by Kress and van Leeuwen (2006; 2021); studies on textual genres by Bakhtin (2003; 2016); specific research on comic strips by Vergueiro (2012) and Ramos (2017); and action research methodology according to Thiollent (2005). With a qualitative and interventionist approach, the study followed an action research methodology, structured through a sequence of activities that explored the representational, interactive, and compositional metafunctions of comic strips, based on GVD principles. The results demonstrate that working with this genre significantly contributed to the students' reading development, fostering a more critical and integrated understanding of verbal-visual texts. Thus, the research reinforces the importance of pedagogical practices that embrace the multiplicity of languages present in students everyday lives.

Keywords: Multimodal Literacy; Comic Strip Genre; Grammar of Visual Design

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os dois “multis” dos Multiletramentos	23
Figura 2 - O processo de significado pelo <i>design</i>	29
Figura 3 - Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação	30
Figura 4 - Relação GSF e GDV	43
Quadro 1 - Categorias de análise da gramática do Design Visual	47
Figura 5 - Representação narrativa com vetor	48
Figura 6 - Representação narrativa sem vetor	49
Figura 7 - Representação narrativa não-reacional	49
Figura 8 - Representação narrativa transacional	50
Figura 9 - Representação narrativa bidirecional	50
Figura 10 - Representação de ação verbal e mental	51
Figura 11 - Representação por circunstância	51
Figura 12 - Representação conceitual	53
Figura 13 - Contato demanda	54
Figura 14 - Contato oferta	54
Figura 15 - Representação interativa	55
Figura 16 - Modalidade sensorial	57
Figura 17 - Valor da informação (dado-novo)	58
Figura 18 - Valor da informação (informação ideal)	58
Figura 19 - Saliência máxima	59
Figura 20 - Saliência mínima	60
Figura 21 - Estruturação fraca	60
Figura 22 - Tira longa	68
Quadro 2 - Etapas da intervenção	75
Figura 23 - Roteiro de análise intuitiva 1	81
Figura 24 - Roteiro de análise intuitiva 2	82
Figura 25 - Roteiro de análise intuitiva 3	83
Figura 26 - Tira do Armandinho 1	85
Figura 27 - Tira do Armandinho 2	86
Figura 28 - Tira do Armandinho 3	87

Figura 29 - Tira do Armandinho 4	89
Figura 30 - Tira do Armandinho 5	90
Figura 31 - Tira do Armandinho 6	90
Figura 32 - Tira do Armandinho 7	92
Figura 33 - Tira do Armandinho 8	93
Figura 34 - Tira do Armandinho 9	94
Figura 35 - Tira 01	95
Figura 36 - Tira 02	97
Figura 37 - Tira 03	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NLG	<i>New London Group</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Participantes Representativos
SS	Semiótica Social
TCAM	Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal
TM	Teoria da Multimodalidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MULTILETRAMENTOS	18
2.1	Algumas concepções de linguagem	18
2.2	De letramentos para multiletramentos	21
2.3	A razão de ser dos letramentos	24
2.4	A definição e abrangência dos letramentos.....	27
2.5	As práticas e metodologias dos letramentos	30
3	MULTIMODALIDADE E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	35
3.1	O letramento multimodal	35
3.2	Linguística Sistêmico-Funcional e Semiótica Social: fundamentos para a teoria da multimodalidade	40
3.3	Linguística Sistêmico-Funcional e Gramática do Design Visual	42
3.4	Gramática do Design Visual: metafunções e categorias de análise	46
3.4.1	Metafunção representacional: o que as imagens comunicam	48
3.4.2	Metafunção interativa: a imagem e o leitor	53
3.4.3	Metafunção composicional: a coerência na representação visual	57
4	TIRA: UM GÊNERO MULTIMODAL	61
4.1	Os gêneros textuais	61
4.2	O gênero tira e seu uso pedagógico	66
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	72
5.1	Contextualização da pesquisa	72
5.1.1	Tipo de pesquisa	72
5.1.2	Etapas da pesquisa	73
6	PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL COM TIRAS: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
6.1	Primeira etapa: a escolha do corpus	77
6.2	Segunda etapa: convite e aplicação do questionário diagnóstico	77
6.3	Terceira etapa: apresentação do gênero tira e da GDV	81
6.3.1	As tiras do Armandinho	81
6.3.2	A Metafunção Representacional	84
6.3.3	A Metafunção Interacional	88

6.3.4	A Metafunção Composicional	91
7	CULMINÂNCIA DA INTERVENÇÃO	95
7.1	Análise das respostas sobre a tira 01	95
7.2	Análise das respostas sobre a tira 02	97
7.3	Análise das respostas sobre a tira 03	98
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem enfrentado um processo contínuo de transformação devido à crescente presença das novas tecnologias e às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e multimodal. Nesse contexto, os textos multimodais, definidos como aqueles que combinam diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, sonora e, mais recentemente, interativa, têm se tornado cada vez mais comuns e relevantes na prática pedagógica.

Os textos multimodais oferecem uma ampla gama de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas dos estudantes. Ao integrar diferentes modos de expressão, esses textos promovem uma abordagem mais holística do conhecimento, permitindo que os estudantes se envolvam de maneira mais completa com os conteúdos abordados. Entretanto, a utilização de textos multimodais na sala de aula também envolve desafios significativos. Primeiramente, a variedade de suportes e a complexidade dos textos multimodais exigem dos professores um novo tipo de competência pedagógica, que vai além do domínio da linguagem verbal. O docente precisa não apenas ser capaz de analisar as diferentes linguagens presentes no texto, mas também orientar os estudantes na construção de sentido a partir da interação entre os diversos modos de expressão.

É importante frisar que em um ambiente saturado de imagens, vídeos e outros conteúdos multimodais, os estudantes precisam desenvolver não apenas habilidades de leitura e compreensão, mas também competências críticas e analíticas. A exposição constante a conteúdos multimodais, muitas vezes veiculados por meios de comunicação massivos, exige que os estudantes saibam distinguir entre diferentes tipos de mensagens, reconheçam as intenções por trás dos textos e compreendam os efeitos que essas múltiplas linguagens podem causar em seu modo de pensar e agir.

Desta forma, a temática aqui abordada surgiu a partir de uma inquietação, no contexto da sala de aula, no que tange às dificuldades apresentadas pelos estudantes em compreender e interpretar textos multimodais. Assim sendo, torna-se relevante promover o desenvolvimento de habilidades que permitam que os estudantes tenham uma melhor compreensão de textos imagéticos. Ao investigar e se aprofundar nesse campo, podemos ampliar a visão acerca das possibilidades comunicativas e expressivas dos estudantes, especialmente na era digital em que vivemos, na qual a

comunicação e a informação são mediadas por uma multiplicidade de recursos visuais, sonoros e textuais.

O letramento multimodal refere-se à capacidade de compreender, interpretar e produzir textos que combinam diferentes modos de comunicação, tais como imagens, texto escrito, cor, som, entre outros. Esse conceito tem se tornado cada vez mais relevante nos estudos linguísticos e educacionais, especialmente no contexto atual, no qual a comunicação visual e digital desempenha um papel fundamental. Ademais, a pesquisa sobre o letramento multimodal a partir de tiras é de grande relevância para o contexto educacional, pois são um recurso comunicativo amplamente utilizado em jornais, revistas e mídias digitais, e a análise desse gênero sob a perspectiva do letramento multimodal permite que compreendamos melhor como esses textos funcionam, como são construídos e como podem ser utilizados como ferramenta pedagógica. Segundo Ramos (2017, p. 169),

Apesar de serem tradicionalmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características - o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo - são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro. Não por acaso, elas figuram em livros didáticos, apostilas, vestibulares, em documentos oficiais relacionados à educação.

Além disso, vivenciando uma era digital e visual, na qual as informações são transmitidas e consumidas de forma cada vez mais multimodal, as tiras são um exemplo concreto de como diferentes modos de comunicação, como texto, imagem e diagramação, se combinam para construir significados. Portanto, ao abordarmos o letramento multimodal a partir de tiras, contribuímos também para a compreensão da comunicação contemporânea, oferecendo uma base teórica e metodológica para a análise dos diversos textos multimodais presentes na sociedade.

Apesar da crescente relevância do letramento multimodal, ainda existem lacunas a serem preenchidas na pesquisa acadêmica, especialmente quando se trata da análise de tiras. Embora elas sejam amplamente consumidas e possuam características multimodais distintas, há uma escassez de estudos aprofundados sobre sua análise sob essa perspectiva específica. Ao conduzirmos esta pesquisa sobre letramento multimodal a partir de tiras, pretendemos contribuir para a ampliação do conhecimento nessa área, preenchendo essa lacuna e promovendo a produção de saberes relevantes para a comunidade acadêmica e educacional.

Para esta pesquisa, definimos como objeto as tiras do Armandinho, produzidas por Alexandre Beck e reconhecidas por abordarem temas relevantes do cotidiano dos estudantes, como relacionamentos familiares, amizades, questões sociais e políticas, de forma acessível e divertida. Esses temas costumam despertar o interesse dos estudantes e fornecem um contexto significativo para a aprendizagem da língua materna. Dessa forma, oferecem uma oportunidade valiosa para a compreensão e promoção da comunicação eficaz em uma sociedade cada vez mais multimodal. Essa investigação não apenas aprimora as habilidades de leitura e produção de textos multimodais, mas também promove a reflexão sobre questões sociais relevantes, incentivando a participação ativa e crítica dos estudantes na sociedade.

Este trabalho tem como objetivo promover o letramento multimodal nas aulas de língua materna no Ensino Fundamental, utilizando as tiras do Armandinho como recurso didático. Para isso, propõe-se como objetivos específicos selecionar tiras que dialoguem com os interesses dos estudantes, analisar seus conhecimentos prévios sobre leitura multimodal, introduzir fundamentos teóricos da multimodalidade aplicados a textos verbo-imagéticos e, por fim, avaliar o nível de letramento multimodal alcançado a partir dessas práticas em sala de aula. O *locus* da pesquisa é uma escola pública municipal, localizada na comunidade rural Boqueirão, no município de Quixeré, estado do Ceará. A instituição conta com um quadro de 9 professores e atende 129 estudantes da própria comunidade, e de outras próximas a esta, da educação infantil ao 9º ano. Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionada a turma do 8º ano, composta por 15 (quinze) estudantes, na qual a pesquisadora atua como docente de língua portuguesa.

Após considerarmos as informações iniciais sobre esta pesquisa, é importante destacar que ela tem como foco a análise dos multiletramentos e sua relação com a multimodalidade, explorando sua aplicação na prática pedagógica por meio do gênero tira. Para tanto, o estudo percorre um caminho teórico e metodológico estruturado em diferentes etapas, conforme a organização das seções descritas a seguir.

Na seção 1, foi exposta a questão que impulsionou a realização desta investigação: Como as tirinhas do Armandinho podem promover o letramento multimodal em língua materna de estudantes do Ensino Fundamental. Além disso, nesta seção inicial, são esclarecidos os critérios para a escolha do gênero textual utilizado como suporte no ambiente escolar, bem como a preferência pelas tiras do

Armandinho, produzidas por Alexandre Beck, além da apresentação do contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Na seção 2, discutimos o conceito de multiletramentos, baseado inicialmente nos estudos do Grupo de Nova Londres e nas contribuições de Rojo (2009) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), explorando sua evolução e fundamentação teórica. Partimos de algumas concepções de linguagem para compreendermos a transição dos letramentos tradicionais para os multiletramentos. Em seguida, analisamos os motivos, a razão e o modo pelos quais os multiletramentos se fazem necessários na contemporaneidade, considerando as transformações sociais e tecnológicas pelas quais a sociedade vem passando.

Posteriormente, na seção 3, aprofundamos a relação entre multimodalidade e gramática do design visual. Primeiramente, abordamos o letramento multimodal, seguido da base teórica oferecida pela linguística sistêmico-funcional de Halliday (2004) e pela semiótica social. A partir disso, apresentamos a Gramática do Design Visual criada por Kress e van Leeuwen (2006), suas metafunções e categorias de análise, compreendendo como as imagens comunicam, como interagem com o leitor e como garantem coerência na representação visual.

Em seguida, na seção 4, apresentamos a tira como um gênero multimodal e o seu potencial pedagógico. A princípio, exploramos os gêneros textuais a partir dos estudos de Bakhtin (2003; 2006) para então focar especificamente na tira e seu uso na educação, destacando sua capacidade de integrar texto e imagem de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem, embasados em Ramos (2017) e Vergueiro (2012).

O percurso metodológico da pesquisa é apresentado na seção 5. Aqui, contextualizamos o estudo, especificamos seu tipo e detalhamos suas etapas.

Por fim, na seção 6, apresentamos a prática de letramento multimodal desenvolvida, com a descrição e discussão dos resultados obtidos. Essa análise final permite compreender como os conceitos teóricos discutidos ao longo do estudo se materializam na prática e quais são seus impactos na aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para os estudos sobre multiletramentos e multimodalidade, enfatizando a importância do gênero tira como ferramenta pedagógica na construção de um ensino mais dinâmico e integrado às

novas demandas comunicativas. Após essas considerações iniciais, avançamos para as discussões sobre os multiletramentos.

2 MULTILETRAMENTOS

Esta seção fundamenta teoricamente o estudo por meio de duas partes: a primeira explora algumas concepções de linguagem, destacando a perspectiva interacionista que embasa o trabalho, enquanto a segunda aborda a evolução dos letramentos para os multiletramentos, ressaltando sua importância para práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e a semiótica. Além disso, a seção aprofunda a compreensão dos letramentos em três subseções, que tratam dos fundamentos históricos e sociais dos letramentos, da definição de letramentos como práticas sociais multimodais com ênfase no conceito de *design* de significados, e das metodologias pedagógicas que promovem aprendizagens críticas e transformadoras, buscando uma prática educativa alinhada às complexidades da sociedade contemporânea.

2.1 Algumas concepções de linguagem

Muitas são as concepções existentes sobre a natureza da linguagem, refletindo a sua complexidade e a sua natureza multifacetada. Segundo Geraldi (2012), os desafios que professores, pais e pesquisadores enfrentam no que diz respeito aos letramentos não serão solucionados enquanto as escolas não adotarem uma abordagem que promova efetivamente a aprendizagem da língua. A partir dessa premissa, faz-se necessário revisitar as diferentes concepções de linguagem, gramática e ensino, ressaltando a relevância do letramento multimodal, objeto de estudo deste trabalho, para compreender e interpretar os gêneros textuais, algo crucial para o ensino eficaz e para uma boa aprendizagem por parte dos estudantes.

Geraldi (2012), influenciado pelos trabalhos de Bakhtin, revisita diferentes abordagens sobre a linguagem, destacando três concepções principais: a linguagem como uma expressão do pensamento, típica dos estudos tradicionais; a linguagem como um instrumento de comunicação, que é a base do estruturalismo; e a linguagem como um processo de interação verbal, um conceito-chave na linguística da enunciação.

A esse respeito, Koch; Elias (2006) descrevem a concepção de linguagem como expressão do pensamento como um enfoque tradicional da leitura, onde o autor

é o centro do processo. Nessa visão, a elite estabelece as normas do "bom falar", e a criação de significado é focada no autor. Referindo-se a essa abordagem, Travaglia (2002, p. 21) declara que

[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Assim sendo, a língua reflete um pensamento único, com o sujeito psicológico individual agindo conforme sua vontade e ações. Nesta abordagem, o leitor assume, portanto, um papel passivo, captando as intenções através da representação mental presente no texto, que é visto como produto do pensamento do autor.

A abordagem de linguagem como instrumento de comunicação ou foco no texto, conforme descrito por Koch e Elias (2006), sugere que a leitura se concentra no texto, cuja estrutura codificada visa ser um instrumento de comunicação. Nessa visão, o sujeito é definido pelo sistema abstrato e tenta construir o sentido do texto através do reconhecimento das palavras e da sua estrutura. Assim, o texto é um produto de codificação do emissor, enquanto o leitor tenta recriar esse processo virtualmente, interpretando as palavras e a estrutura do texto para entender seu significado. Essa visão é reforçada por Travaglia (1997, p. 22), ao afirmar que

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social.

A linguagem como comunicação destaca a função primordial da linguagem como meio de comunicação entre as pessoas, enfatizando a transmissão de mensagens e informações entre emissores e receptores, relacionando-se à Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, que sugere que a linguagem é um código estruturado por regras que permite que indivíduos se comuniquem entre si. A teoria destaca como a língua, por meio de sua estrutura e regras, cria um sistema que possibilita a troca de informações e a comunicação eficaz entre as pessoas.

Na concepção de linguagem como processo de interação ou foco no autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2006), a leitura é vista como uma atividade interativa complexa para a produção de sentido. Nesse contexto, a língua é um meio de interação dialógica, onde os sujeitos são atores sociais ativos que usam o texto como um espaço de interação inserido em um contexto sociocognitivo. Nessa visão, o leitor é um participante ativo na criação de sentido, utilizando suas próprias experiências e conhecimentos para interpretar o texto, podendo processar, criticar, contradizer ou avaliar o conteúdo para dar um novo significado ao que lê. A perspectiva de Travaglia (1997) complementa essa abordagem, ao afirmar que a utilização da língua não se limita a transmitir informações, mas também envolve a realização de ações que podem influenciar o interlocutor, seja ele um ouvinte ou leitor.

Consoante Travaglia (1997), Koch (2003, p. 15) aborda que a concepção anterior

[...] corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação a qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Nessa abordagem, além do papel dos interlocutores, é importante considerar os diferentes tipos de textos - como informativos, acadêmicos, de entretenimento, para consulta, obrigatórios ou somente visuais - para guiar a maneira de leitura conforme os objetivos determinados pela intenção da contínua interação entre o texto e o leitor. Dessa forma, a maneira como um leitor entende um texto e o conhecimento que ele utiliza para interpretá-lo depende do seu entendimento da língua e do mundo ao seu redor, ou seja, da bagagem sociocognitiva que possui.

Após analisar brevemente as diferentes concepções de linguagem no contexto da língua materna, a terceira concepção, que vê a linguagem como um processo de interação, parece ser a mais adequada para a nossa prática pedagógica. Isso porque o estudo dos gêneros se alinha com essa abordagem, valorizando a interação entre texto e leitor e os objetivos educacionais que se pretende atingir. Geraldi (2012) destaca que uma concepção de linguagem diferente cria não apenas uma nova metodologia, mas também um novo conteúdo de ensino. Embora não se descarte outras concepções, a escolha da abordagem de linguagem como interação nos permite explorar diferentes perspectivas, aplicando a mais adequada ao contexto de

ensino. A partir dessa seleção, a discussão pode avançar para os letramentos utilizados em contextos de interação social.

2.2 De letramentos para multiletramentos

Compreender o uso de diferentes formas de linguagem presentes nos tipos de texto é fundamental para entender a abordagem educacional aplicada neste estudo. Abordaremos o letramento baseado na perspectiva dos “multiletramentos”, termo surgido no grupo de estudos conhecido como *The New London Group* (NLG), em português Grupo de Nova Londres (GNL). O foco do GNL era desenvolver uma pedagogia centrada nos multiletramentos, que combinasse elementos das abordagens tradicionais de leitura e escrita com as novas formas de construção de significado em ambientes contemporâneos de comunicação. Essa pedagogia propunha uma redefinição de textos e práticas, expandindo o conceito de letramento para englobar múltiplas formas de comunicação e construção de sentido, incluindo o visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual, propondo então uma mudança do termo “letramento” para “letramentos”.

Letramento é um conceito amplo e crucial na área da educação e da linguística, que se refere à capacidade de ler, escrever e compreender textos de diferentes tipos e formatos. O letramento não se limita apenas ao domínio das habilidades básicas de alfabetização, mas também engloba a capacidade de interpretar e utilizar a linguagem de forma significativa para se comunicar e interagir em diversos contextos sociais, culturais e tecnológicos. Segundo Rojo (2009, p. 98),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

De acordo com a explicação de Rojo (2009), fica evidente que a escola deve adotar e melhorar as práticas de leitura e escrita que são empregadas no contexto social, ajustando-as de forma adequada às necessidades e exigências da sociedade em sua aplicação. Inclusive, as novas diretrizes para a educação têm considerado o letramento como um de seus fundamentos básicos, sendo essencial para a inserção

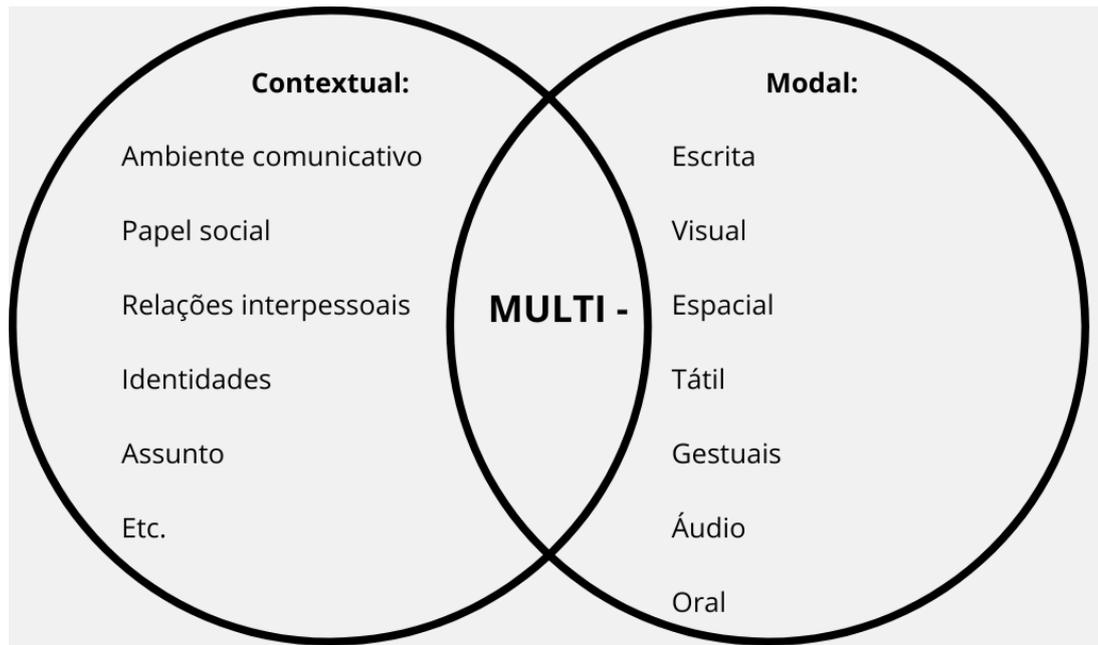
dos estudantes no mercado de trabalho, a sua participação cidadã em espaços públicos e o seu engajamento na comunidade. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

As necessidades da sociedade geraram diversas demandas sociais e, em resposta a essas necessidades, surgiram outras abordagens orientadas no letramento e na visão da educação como uma forma de promover a igualdade. Essas abordagens procuram oferecer ao professor a oportunidade de trazer para a sala de aula textos e gêneros diversos que frequentemente não estão presentes no material didático dos estudantes.

Uma das correntes de pensamento surgidas foi denominada Novos Letramentos, proposta pelo GNL, formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope e Mary Kalantzis. Sua teoria reconhece no indivíduo a sua capacidade de analisar e posicionar-se de forma reflexiva diante de textos ou gêneros, algo que já era proposto pelos letramentos tradicionais. Entretanto, devido às rápidas mudanças no cenário tecnológico e de informações, novos textos e gêneros que fazem uso de diferentes meios semióticos emergiram. Isso levou à necessidade de estudar os multiletramentos para lidar com essa nova realidade. De acordo com Cope e Kalantzis (2016, p. 9), “o mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que, para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também.”

Esses autores destacam a natureza dual dos multiletramentos. Na primeira interpretação, isso se refere à ampla diversidade social e às diferentes formas de produzir significados em vários contextos de comunicação, e a segunda está ligada aos diversos métodos de construção de significados - a multimodalidade, como mostra a figura a seguir.

Figura 1 - Os dois “múltis” dos multiletramentos



Fonte: Letramentos (2020)

Ainda segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 52),

A experiência comunicativa cotidiana exige cada vez mais que as pessoas negociem as diferentes formas de uso da linguagem em seus lares, em seus trabalhos e em suas vidas comunitárias, uma vez que não existe apenas um único conjunto de regras sobre como usar a língua (a ideia tradicional de “letramento”, no singular, mas sim muitos tipos diferentes de uso da língua em contextos também muito distintos (justamente a ideia de “letramentos”, no plural.

Rojo (2012) destaca a relevância da Pedagogia dos Multiletramentos ao afirmar que os textos que incorporam diversas linguagens pressupõem a necessidade de aquisição de habilidades e práticas para compreender e criar significados em cada uma delas (multiletramentos). Em outras palavras, quando professor e aluno interagem, adotando a abordagem dos multiletramentos no ensino, torna-se possível proporcionar uma aprendizagem mais significativa para o aluno e aproximar a escola da realidade cotidiana.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), nos ambientes escolares, é crucial, portanto, considerar a diversidade dos estudantes, incluindo suas origens, conhecimentos prévios e identidades, ao mesmo tempo em que precisamos adaptar o currículo conforme as necessidades específicas de cada contexto. Isso implica reconhecer a importância dos multiletramentos, que abrangem as várias formas de

expressão e compreensão presentes em diferentes contextos e experiências de vida dos estudantes.

2.3 A razão de ser dos letramentos

O homem constrói significados através de um processo complexo que envolve a interação entre suas experiências, conhecimentos prévios, linguagem, cultura, contexto social e cognição. Essencialmente, ele atribui significado às coisas e eventos ao interpretá-los com base em suas percepções individuais e compartilhadas com outros membros de sua comunidade, ocorrendo por meio da linguagem oral, escrita, gestual, visual e outras formas de expressão, onde símbolos, códigos e contextos são utilizados para comunicar e interpretar significados. A construção desses significados evoluiu ao longo de três períodos históricos distintos. Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 35),

Há bastante tempo, filósofos e cientistas da linguagem têm dito que a escrita não é mera transcrição ou reprodução do pensamento, tampouco um registro direto ou cópia da fala. A escrita é uma "tecnologia" ou "artefato", desenvolvida para modos específicos de pensar e de estar no mundo, que permeia diferentes culturas, de diferentes maneiras. Isso tem grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na contemporaneidade.

Segundo os autores, na primeira fase, durante a primeira globalização, as primeiras línguas proporcionaram uma diversidade de formas sinestésicas de construção de significados. Já na segunda fase, associada à escrita e à invenção da imprensa, surgiu uma homogeneização dos significados, resultando em uma uniformidade com poucas modalidades distintas. Por fim, na terceira globalização, marcada pelas novas mídias e letramentos, a predominância da escrita diminuiu em favor da transmissão de significados através de modalidades orais, sonoras, gestuais e visuais.

Em cada um dos períodos históricos - sociedade industrial inicial, sociedade industrial avançada e sociedade do conhecimento - é possível perceber que os letramentos assumiram diferentes papéis. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam a importância de questionar o uso indiscriminado do termo "sociedade do conhecimento", argumentando que esse conceito cria algumas ilusões, uma delas a ideia de que o conhecimento se tornou mais acessível e democratizado devido às

tecnologias contemporâneas. No entanto, eles argumentam que isso mascara as desigualdades de acesso à produção de conhecimento, perpetuando o sistema capitalista.

A evolução dos processos de construção dos significados nos leva à compreensão de que os processos de aprendizagem também devem evoluir. Nesse sentido, torna-se evidente que o trabalho em sala de aula deve estar alinhado a essas mudanças, sobretudo, quando reconhecemos a importância dos letramentos em nossa prática docente. Pinheiro (2021) destaca a importância da pedagogia dos multiletramentos no cenário educacional brasileiro, evidenciando sua relevância contínua ao longo dos anos. Ele menciona várias publicações no Brasil que exploram essa abordagem, especialmente em relação às novas tecnologias. Com base no conteúdo abordado neste texto, fica evidente não apenas a influência, mas também a importância dos estudos sobre multiletramentos para o contexto da educação no Brasil, algo que foi reconhecido como significativo pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Na sociedade atual, o domínio das habilidades de leitura e escrita requer dos indivíduos um nível avançado de letramento, pois os textos têm evoluído para uma forma híbrida, incorporando diversos recursos semióticos e multimodais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já concebiam o ensino de leitura em uma perspectiva de letramento. Conforme esse documento, a principal meta do ensino da leitura é capacitar os estudantes a se tornarem leitores habilidosos. Assim, os PCNs definem que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita" decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (Brasil, 1997, p.40).

Em consonância com os PCNs, a BNCC, documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, também destaca a importância de desenvolver a capacidade dos estudantes de ler, analisar e produzir textos que utilizam vários modos de linguagem, integrando-os de forma coerente e significativa.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser

mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Além disso, o documento também reconhece a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais e diferentes mídias, promovendo o uso crítico e reflexivo da linguagem em suas diversas manifestações. Admite, portanto, o letramento multimodal como fundamental para preparar os estudantes para uma sociedade cada vez mais digital e midiática, permitindo que eles sejam capazes de se expressar e se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos e com públicos diversos.

O documento supracitado destaca ainda a importância de desenvolver a competência leitora, que envolve não apenas a decodificação das palavras, mas também a compreensão, interpretação, análise e reflexão sobre os textos. Os estudantes devem ser capazes de identificar as características estruturais e funcionais dos diferentes gêneros textuais, reconhecer os elementos linguísticos e discursivos utilizados, inferir significados implícitos, fazer relações entre os textos e o contexto em que são produzidos, além de refletir criticamente sobre as informações e argumentos apresentados.

Para alcançarmos os objetivos propostos pela BNCC, em uma sociedade em constante mudança, é necessário discutirmos sobre os propósitos dos letramentos na vida cotidiana. Nesse viés, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam entre os papéis fundamentais da escola o de preparar os estudantes para o trabalho, para a cidadania e para a vida em comunidade. No âmbito do mundo do trabalho, além de ler e escrever, os trabalhadores da era do conhecimento devem ser capazes de exercer análise crítica, encontrar soluções para os problemas, colaborar de forma eficaz e impactar os seus pares.

No tocante à cidadania, os autores destacam que

precisamos de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 62).

A mudança na geopolítica global requer uma adaptação das escolas à diversidade linguística e cultural, alterando o papel fundamental da pedagogia do letramento. A diversidade local e a conectividade global desafiam o padrão único e

universal, destacando a necessidade de os estudantes aprenderem a negociar suas diferenças linguísticas e identidades culturais transculturais.

Ainda segundo os autores, estamos agora, mais do que nunca, envolvidos na criação ativa de informações e entretenimento, desafiando a abordagem tradicional de ensino centrada na literacia textual devido ao surgimento do ambiente midiático. Este ambiente, especialmente influente entre os jovens, exige uma metodologia educacional que abrace as novas demandas do trabalho, da cidadania e da vida comunitária. Os professores têm várias maneiras de lidar com essas mudanças, desde a introdução de inovações nas práticas de ensino até a promoção de aprendizagens autênticas e inovadoras. No entanto, é crucial que estejamos atentos às tendências de mudança atuais e que possamos justificar nossas escolhas pedagógicas ao longo desse processo.

Nesse viés, destacamos a importância crescente da educação no contexto escolar formal, impulsionada por uma mudança de atitude por parte de políticos e empresários. Essa mudança, como visto anteriormente, estimulou a criação de novas abordagens de ensino, como a teoria dos multiletramentos explorada pelo GNL. A pedagogia dos multiletramentos não visa simplesmente integrar tecnologias digitais na sala de aula em detrimento do letramento tradicional, mas sim transformar as atividades de ensino e aprendizagem, respeitando as necessidades individuais dos estudantes.

2.4 A definição e abrangência dos letramentos

Para responder à questão "o quê?" dos letramentos, tornou-se necessário desenvolver uma prática pedagógica que refletisse a crescente multimodalidade das interações sociais, permitindo métodos mais dinâmicos e inclusivos de ensino. Para isso, o Grupo de Nova Londres criou uma teoria de aprendizagem baseada na transformação ou reformulação do conhecimento, chamada de "design de significados". Essa abordagem considera a linguagem, a aprendizagem e o mundo de forma dinâmica e ativa.

O termo "*design*" foi introduzido para desafiar métodos tradicionais de ensino, nos quais o professor era considerado o único detentor do conhecimento, enquanto o aluno era visto como um recipiente a ser preenchido, em uma visão estática da

linguagem. *The New London Group* (1996) destacou que os padrões e convenções de significados, usados nas práticas sociais, são também maneiras de produzir significados.

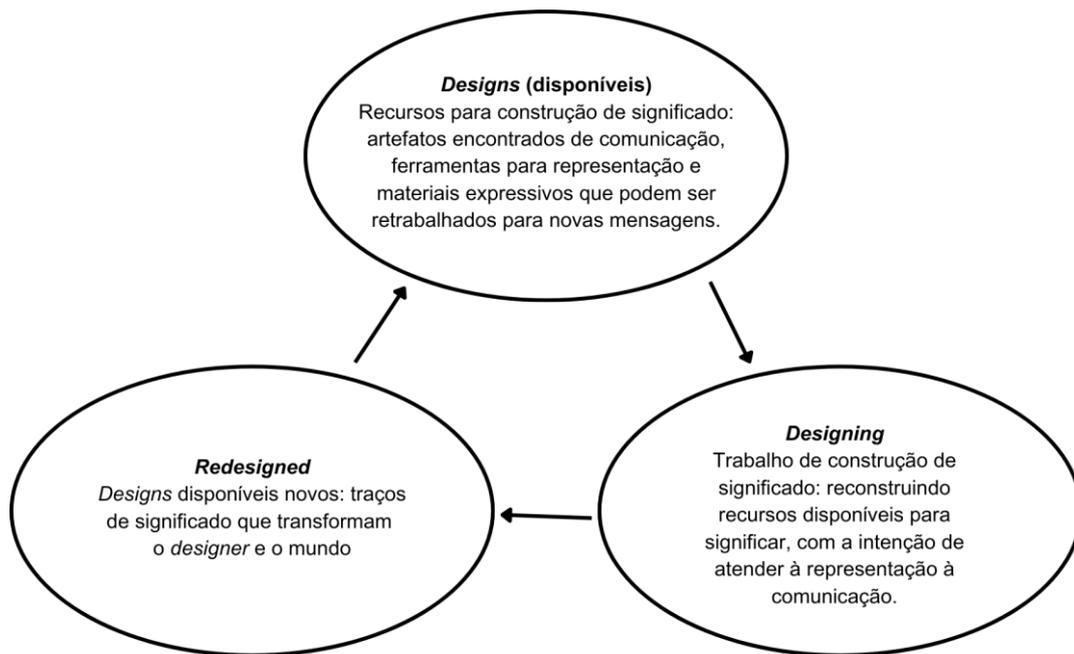
A Pedagogia dos Multiletramentos, concebida pelo Grupo de Nova Londres, fundamentou a ideia de que o *design* é uma abordagem para cultivar os processos de ensino e aprendizagem, entendidos como atos de construção, dentro de um contexto situado. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a criação de significado se dá por um processo de *design* já que

Vivemos em um mundo de *designs*: padrões de significado disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaços. Ouvimos, vemos e sentimos esses *designs*, pois vivemos com eles desde que nascemos. Aprendemos a usá-los para criar significados para nós mesmos e para interagir com os outros (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173).

A abordagem dos Multiletramentos na pedagogia parte da premissa de que a mente, a sociedade e o aprendizado são interconectados, assumindo que a mente humana é um produto da integração entre fatores corporais, situacionais e sociais. Isso implica que o conhecimento é moldado e inserido em contextos sociais, culturais e materiais, sendo construído por meio de um processo colaborativo e interativo entre pessoas com habilidades, contextos e perspectivas variadas dentro de uma comunidade (Cope; Kalantzis, 2005).

Assim, ao reconhecer que os multiletramentos são práticas sociais plurais que mantêm relações interdependentes entre pessoas, culturas e modos de representação, torna-se claro que nosso engajamento com o mundo envolve cada vez mais leituras multissemióticas e multimodais. A formação do *design*, na pedagogia dos multiletramentos, ocorre por meio de três aspectos: *designs* (disponíveis), *designing* e *redesigned*. Cada um desses aspectos representa um estágio ou processo na construção e transformação do conhecimento, como mostra o esquema abaixo.

Figura 2 - O processo de significado pelo *design*



Fonte: Letramentos (2020)

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) retomam esses conceitos propostos pelo Grupo de Nova Londres. O *design* refere-se aos materiais semióticos que estão à disposição para criar significado, oferecidos no contexto das convenções estabelecidas, formando a base para criar *designs* e significados. O *designing* trata-se da representação e recontextualização, indo além de simplesmente repetir os *designs* disponíveis. Durante essa fase, novas interpretações da realidade são permitidas, buscando transformar os recursos existentes, incluindo nesse processo atividades como leitura, observação e audição, envolvendo também um processo de reconstrução. O *redesigned* baseia-se em padrões culturais e históricos já reconhecidos, mas com um toque único da ação humana. Dessa forma, é capaz de gerar significados transformados, tornando-se um novo recurso para a construção de sentidos, ou seja, é a criação do novo a partir do que já é conhecido.

Os autores, além de abordarem a ideia de *designer* na pedagogia dos multiletramentos, também propõem sete elementos essenciais para o processo de criação de significados, como observado na figura abaixo.

Figura 3 - Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação



Fonte: Letramentos (2020).

Na teoria dos multiletramentos, existem sete modos principais para criar significados: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é uma abordagem que explora como esses modos se interconectam em nossas práticas de representação e comunicação. Para entender essas conexões, usa-se a ferramenta análise do *design*, que permite descrever como esses diferentes modos se relacionam entre si. O termo "*design*", usado pelos autores tem como objetivo superar as limitações da palavra "gramática", que geralmente está associada ao letramento em um sentido mais tradicional, focado apenas na estruturação de palavras e frases (fonologia, morfologia e sintaxe). Em contraste, a abordagem do *design* abrange uma visão mais ampla e integrada de como construímos e interpretamos significados em diferentes contextos e mídias.

2.5 As práticas e metodologias dos letramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos, segundo o Grupo de Nova Londres de 1996, desafia as limitações do ensino tradicional ao propor uma visão do conhecimento como algo dinâmico e presente em diversos contextos sociais, culturais e materiais. Para o GNL, o conhecimento humano se desenvolve por meio de interações

colaborativas entre pessoas com diferentes habilidades, origens e perspectivas, mas que compartilham práticas comuns e objetivos específicos.

Partindo desse conceito, tanto o GNL (1996) quanto Cope e Kalantzis (2005) sugerem que a pedagogia dos multiletramentos abrange uma complexa integração de quatro elementos: Prática Situada, que envolve aprender em contextos reais e significativos; Instrução Explícita, a qual fornece uma orientação clara e sistemática; Enquadramento Crítico, que incentiva uma análise crítica dos contextos e práticas; e Prática Transformada, buscando aplicar o conhecimento de maneiras inovadoras e transformadoras.

A Prática Situada é um aspecto da pedagogia que envolve a aprendizagem por meio de atividades significativas dentro de uma comunidade onde os aprendizes desempenham diferentes papéis, influenciados por suas origens e experiências. Cope e Kalantzis (2005) afirmam que, para que os aprendizes sejam motivados, eles precisam ver utilidade no que estão aprendendo, alinhada com seus interesses, o que se consegue ao levar em conta suas necessidades emocionais e socioculturais, bem como suas identidades. Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 184-185),

Pelo fato de a cognição humana ser socioculturalmente situada e contextual, essa prática representa a imersão em práticas significativas em uma comunidade de aprendizes, considerando-se as necessidades socioculturais e suas identidades.

A Prática Situada tem como objetivo fomentar uma compreensão crítica do conhecimento, mas nem todos os estudantes chegam a esse nível de consciência e reflexão quando aplicam o que aprenderam. Por isso, a avaliação é vista como um meio de melhorar e progredir, em vez de simplesmente julgar ou classificar. Um dos desafios significativos dessa abordagem é que, muitas vezes, não se tem controle total ou pleno entendimento do que se está fazendo ou do que se sabe, o que se torna uma questão importante no contexto do aprendizado em ambiente escolar.

O segundo componente, Instrução Explícita, refere-se a todas as intervenções ativas que dão suporte às atividades de aprendizagem. Embora esse termo possa sugerir transmissão direta, repetição e memorização, ele não se limita a esses métodos tradicionais. Para Silva (2016, p. 13),

Nesta etapa, os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam a permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que

poderia sozinho, e que ele possa ter uma compreensão consciente da representação do professor e interpretação da tarefa que está sendo cumprida e sua relação com outros aspectos que também estão sendo aprendidos. O objetivo aqui é consciência e controle do que está sendo aprendido.

A colaboração entre professores e estudantes é essencial nesta etapa, pois ela permite que os estes assumam desafios mais complexos do que poderiam enfrentar por conta própria. Ao trabalhar em conjunto, o professor pode guiar e apoiar o aluno enquanto ele adquire habilidades mais avançadas e desenvolve confiança para realizar tarefas difíceis. Além disso, essa colaboração não se limita à execução das tarefas. Ela também envolve uma compreensão consciente do aluno sobre como o professor apresenta as atividades e as expectativas, ajudando-o a entender como essas tarefas se conectam com outras áreas do aprendizado.

O Enquadramento Crítico visa ajudar os aprendizes a contextualizar seu crescente conhecimento, buscando controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que influenciam a valorização de determinados sistemas de conhecimento e práticas sociais. É por meio do Enquadramento Crítico, segundo Silva (2016, p. 13), que

os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; construtivamente criticá-lo; responsáveis por sua localização cultural; criativamente estender e aplicá-lo; e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de antigas em novas.

Com essa abordagem, eles podem avaliar criticamente e compreender melhor o impacto das estruturas de poder e valores subjacentes em seus processos de aprendizado e na sociedade em geral.

Na Prática Transformada, não basta apenas entender as relações dentro e fora do sistema. É essencial retornar à Prática Situada, mas agora em uma nova abordagem reflexiva, onde a teoria se traduz em ação. Estudantes e professores devem ajudar os estudantes a mostrarem como podem criar e executar novas práticas de forma reflexiva, baseadas em seus próprios objetivos e valores. Eles também devem demonstrar a aplicação das compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os levem a aplicar e revisar continuamente o que aprenderam. A chave aqui é a integração, justaposição e lidar com a tensão resultante desse processo.

Depois de aproximadamente uma década aplicando os princípios dos quatro componentes - Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada - ao currículo, Kalantzis e Cope (2005) lançaram "*Learning by Design*", uma obra em que reformularam os quatro fatores em "processos de aprendizagem" ou orientações pedagógicas. Eles os rebatizaram como: Experimentar, Conceitualizar, Analisar e Aplicar (Kalantzis; Cope, 2005).

No "Experimentar", os estudantes fazem conexões entre o que já sabem e as novas informações e experiências às quais estão sendo expostos. No "Conceituar", ao combinar diferentes conceitos, eles constroem um entendimento mais amplo dos conteúdos. Em "Analisar", exploram objetivos, razões, intenções e pontos de vista das pessoas. E finalmente, em "Aplicar", aplicam criativamente o conhecimento em situações novas ou inovadoras, demonstrando flexibilidade e capacidade de transferência para diferentes contextos.

Para Cope e Kalantzis (2009), esses quatro elementos são diretrizes pedagógicas que sugerem uma abordagem para ver os estudantes como participantes ativos e críticos em seu ambiente, afastando-se das antigas visões de letramento em que os estudantes eram considerados passivos e apenas receptores, cuja função era memorizar e repetir o que os professores apresentavam como verdade absoluta. A intenção não é impor uma sequência rígida de aprendizado, nem insinuar que os professores estejam errados. O propósito é oferecer novos pontos de vista e ideias para complementar o trabalho dos professores.

De acordo com os autores, essas quatro dimensões representam orientações pedagógicas, não uma pedagogia única ou uma sequência fixa a ser seguida. Elas fornecem um conjunto de opções pedagógicas que visam aumentar a conscientização dos professores sobre os métodos que utilizam, garantindo que eles estejam alinhados com os objetivos de aprendizagem e capazes de incluir diferentes tipos de estudantes, que aprendem de maneiras variadas (Kalantzis; Cope, 2005).

Sendo assim, para esses autores, a multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado se relacionam em nossas práticas de representação (a forma como construímos sentido para nós mesmos) e comunicação (a forma como construímos sentidos para outra pessoa). O letramento multimodal enfatiza, portanto, a importância de compreender como os elementos visuais e auditivos interagem com o texto escrito para construir significados. Isso inclui analisar as escolhas de design,

o uso de cores, a disposição de imagens, a seleção de fontes e outros elementos visuais para transmitir informações e evocar emoções nos leitores. A seguir, apresentaremos alguns conceitos importantes da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen, que servirão como base para a prática de letramento proposta neste trabalho.

3 MULTIMODALIDADE E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Esta seção está organizada em subseções que fundamentam a compreensão do letramento multimodal a partir de diferentes abordagens teóricas e analíticas. Inicialmente, são exploradas as transformações nas práticas de leitura e escrita diante das múltiplas formas de comunicação contemporâneas, destacando a multimodalidade como uma abordagem integradora da linguagem para a construção de sentidos. Em seguida, apresenta-se a interface entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática do Design Visual, destacando suas contribuições para a análise da linguagem visual no contexto dos gêneros multimodais. A fundamentação teórica da GDV, suas origens na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e as principais metafunções que sustentam a construção de significado nas imagens são detalhadas, seguidas pelo aprofundamento das categorias de análise propostas por Kress e van Leeuwen.

3.1 O letramento multimodal

Como apresentado na seção anterior, as necessidades impostas pelo mundo globalizado fomentaram o aparecimento de novos tipos de letramento, permitindo que a escola avance em direção a uma mudança substancial na forma de educar, alinhando-se a essas necessidades. Considerando que os fenômenos de letramento são práticas sociais e culturalmente situadas, os novos letramentos, incluindo o letramento multimodal, também são fenômenos socioculturais que precisam ser analisados e explorados.

Partindo desse ponto de vista, começamos a explorar um novo tipo de habilidade de leitura e escrita - o multimodal - para melhor compreender o estudo realizado nesta pesquisa. Explicamos inicialmente o termo, que se refere ao uso de diversas formas de comunicação, como língua, imagem, som e música, em eventos de comunicativos e textos multimodais. Segundo Jewitt (2009), a multimodalidade vai além dos tradicionais princípios psicológicos e linguísticos do letramento impresso, abraçando uma abordagem diversificada que situa a significação nos textos multimodais.

A abordagem multimodal de Jewitt (2009) reforça que a comunicação vai além do texto escrito tradicional, incorporando várias formas de linguagem como imagem, som, música e outras modalidades. Segundo essa perspectiva, os textos multimodais não se limitam à linguagem verbal, mas integram múltiplas modalidades para criar significados complexos e situados. A autora argumenta que essa abordagem eclética permite uma compreensão mais rica e contextualizada da comunicação contemporânea, superando as fronteiras dos modelos tradicionais baseados apenas em linguagem escrita.

Jewitt (2009) propõe quatro fundamentos teóricos para a abordagem multimodal. O primeiro sugere que os significados são transmitidos por várias formas de comunicação, não apenas pela linguagem escrita ou falada, mas também por gestos, postura, olhares e imagens. O segundo defende que os modos semióticos são influenciados por contextos sociais, culturais e históricos, além de desempenharem diversas funções comunicativas. O terceiro destaca a criação de novos significados através da seleção e configuração de diferentes recursos comunicativos. E o quarto ressalta a importância das normas e regras na produção de significados, que são constantemente influenciados pelos interesses do produtor e interpretados de forma contínua pelos receptores.

Sendo assim, a multimodalidade faz parte da semiótica social ou sociossemiótica, que analisa como os signos são construídos e interpretados para criar significados. Essa abordagem estuda tanto a forma (como os signos são apresentados) quanto o conceito que eles representam, combinando-os para produzir significados que refletem as escolhas e interesses do produtor (Kress; van Leeuwen, 2006).

Assim sendo, a sociossemiótica investiga como diferentes modos de comunicação são utilizados e combinados para criar significados específicos em contextos variados. Ela enfatiza que a escolha e a configuração desses modos não são arbitrárias, mas influenciadas por normas culturais, históricas e sociais. Além disso, destaca que os significados são negociados e interpretados de maneira dinâmica entre produtores e receptores de textos multimodais. Assim, na perspectiva da sociossemiótica, a multimodalidade não se restringe à simples combinação de diferentes formas de expressão, mas também considera como essas combinações

são socialmente construídas, contextualizadas e interpretadas dentro de sistemas culturais mais amplos.

Segundo o princípio fundamental da Semiótica Social, a diversidade de modos multimodais na sociedade pode ser utilizada para ajudar os estudantes a desenvolverem estratégias de leitura e interpretação de textos que combinem diferentes recursos. Oliveira (2006) destaca que essas estratégias oferecem uma abordagem alternativa ao ensino tradicional de leitura crítica baseada em textos lineares. Apesar deste entendimento, o estudo do letramento visual/multimodal ainda é recente, e os educadores “ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira a imagem” (Vieira, 2007, p. 26).

Para alterar a realidade descrita por Vieira (2007), precisamos permitir que os estudantes trabalhem com elementos visuais, possibilitando a análise de textos para compreender as informações essenciais, como o gênero do texto estudado, e ensinando como interpretar símbolos e cores. Devemos também discutir a relação entre os elementos visuais, explorar expressões faciais, contar histórias usando imagens, assistir a filmes e realizar atividades relacionadas, além de criar jogos que incentivem a leitura e interpretação de imagens. Dessa forma, podemos engajar os estudantes no nível do significado usando suportes visuais, já que,

assim como o código semiótico da linguagem, o código das imagens também representa o mundo (de maneira concreta ou abstrata), constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significado a partir do papel desempenhado por seus elementos internos (Almeida, 2009, p. 178).

Nesse mesmo viés, o Grupo de Nova Londres defendeu a exposição dos estudantes a quatro abordagens: a **Prática situada**, que leva em conta as experiências dos estudantes e o trabalho com textos e gêneros do cotidiano deles; a **Instrução explícita**, onde o educador ensina-os a analisar a estrutura e os significados dos textos utilizando uma metalinguagem de *design*; o **Enquadramento crítico**, que conecta os significados aos contextos sociais, incentivando a interpretação e o questionamento crítico desses contextos; e, por fim, a **Prática transformadora**, que leva os estudantes a modificarem e recontextualizarem os significados dos textos em diferentes contextos (Grupo de Nova Londres, 2000).

Em um cenário no qual o texto é composto por diversas linguagens e a escrita muitas vezes não é predominante, Flusser (2007) já questionava se a escrita estaria chegando ao seu fim. Na realidade, a escrita está se ressignificando, pois escrever, na sociedade midiática, vai além de produzir textos apenas verbais. Saber escrever nesse contexto envolve o uso de estratégias multimodais para compor o texto. De acordo com Rojo (2012), a multimodalidade não é apenas a combinação de várias linguagens, mas sim a interação entre diferentes linguagens em um mesmo texto.

Segundo Dionísio (2006, p. 132), “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Assim, os gêneros são vistos como textos multimodais, pois combinam elementos verbais e visuais, ou seja, signos alfabéticos e semióticos. A materialização dos textos multimodais ocorre pela fusão de diferentes modalidades de linguagem, que Dionísio (2005) chama de "dois modos de representação":

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais por que, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (2005, p. 178)

Na comunicação contemporânea, observa-se claramente que as imagens estão cada vez mais presentes em contextos que tradicionalmente eram dominados por textos verbais. Este fenômeno tem motivado estudos para explorar tanto as similaridades quanto às diferenças na integração de diferentes modos semióticos em eventos comunicativos (Cani, 2019). Fernandes e Almeida (2008) destacam que as imagens não apenas refletem relações sociais e comunicam fatos, mas também interagem com os leitores com uma eficácia comparável à dos textos verbais.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), tanto composições visuais quanto linguísticas transmitem significados e requerem interpretações específicas quando combinadas em textos multimodais. Esses autores introduziram o conceito de multimodalidade nos gêneros textuais, enfatizando que tanto estruturas visuais quanto linguísticas produzem significados, promovendo diversas interpretações de experiências e formas variadas de interação social (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996], tradução nossa). Isso implica que qualquer código comunicativo pode ser analisado

individualmente ou em combinação com outras composições em práticas sociais, sejam elas visuais ou verbais.

Assim sendo, a multimodalidade refere-se a "textos que combinam múltiplas linguagens (ou modos, ou semioses) e que demandam habilidades e práticas tanto de compreensão quanto de produção de cada uma delas (multiletramentos) para criar significado" (Rojo 2012, p. 19). Na leitura multimodal, adotamos a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal (TCAM) de Mayer (2009), que propõe três hipóteses para o processo ativo de aprendizagem:

- (a) o homem possui dois canais de processamento de informação: o auditivo e o visual;
- (b) cada canal tem uma disposição limitada de acionamento de informações;
- (c) os homens se envolvem ativamente na seleção das informações de entrada, organizando-as em representações mentais coerentes e associando-as com outros conhecimentos (Mayer, 2009, p. 63).

Mayer (2009) discute a aprendizagem multimodal e descreve cinco etapas da sua teoria cognitiva da aprendizagem multimídia que os estudantes precisam seguir: (1) escolher palavras relevantes para o processamento na memória de trabalho verbal; (2) selecionar imagens relevantes para o processamento na memória de trabalho visual; (3) organizar as palavras selecionadas em um modelo mental verbal; (4) organizar as imagens selecionadas em um modelo mental visual; e (5) integrar representações verbais e visuais.

O autor acima mencionado oferece uma abordagem significativa sobre o conceito de regras, relevante para nossa discussão sobre o aprendizado da leitura multimodal. Segundo ele, as pessoas só podem jogar juntas depois de dominarem as regras de um jogo específico; da mesma forma, na comunicação, os interlocutores só se compreendem após aprenderem as regras da linguagem, sobretudo os diversos modos semióticos. De acordo com o Grupo de Nova Londres (1996), a multimodalidade exige, portanto, através do uso da linguagem em suas aplicações sociais, históricas e culturais, uma construção de sentido que vá além das habilidades tradicionais de leitura e escrita, incluindo a capacidade de ler imagens. Entre os multiletramentos, é essencial desenvolver o letramento visual para o uso eficaz da linguagem verbal, das imagens e de outros recursos multimodais que ajudam a construir significados.

Nesse contexto, a distinção entre o visual e o verbal tem se tornado cada vez mais sutil, devido à proliferação de imagens na vida cotidiana. Por isso, atualmente, é necessário ser letrado visualmente para compreender plenamente as mensagens, conforme aponta Oliveira (2006, p. 98):

de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Assim, o letramento visual exige do leitor, bem como do criador, muito mais do que uma leitura superficial. De acordo com Bamford (2003, p. 1), é necessário: (a) atribuir significado dentro do contexto cultural em que a imagem foi criada; (b) compreender sua sintaxe, incluindo estilo e composição; (c) analisar as técnicas usadas em sua produção; (d) avaliar o mérito estético do trabalho; (e) considerar sua finalidade e público-alvo; e (f) entender a sinergia, interação, inovação, impacto afetivo e/ou a "sensação" provocada por uma imagem. Essas habilidades de leitura visual devem tratar a imagem como um veículo significativo de comunicação e informação, não apenas como um complemento da linguagem verbal.

3.2 Linguística Sistêmico-Funcional e Semiótica Social: fundamentos para a teoria da multimodalidade

Diversos autores afirmam que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Semiótica Social (SS) tiveram um papel crucial na formação da Teoria da Multimodalidade (TM). A LSF, desenvolvida pelo linguista Michael Halliday no final dos anos 1980 na Austrália, baseia-se na ideia de que os textos que produzimos são influenciados por sistemas sociais e contextos culturais. Halliday (2004) descreve a linguagem como um recurso para criar significados que desempenham funções específicas em contextos sociais determinados. Ele argumenta que os usos linguísticos ao longo das gerações moldam o sistema linguístico, ressaltando a importância das dimensões sociais e culturais na escolha e compreensão dos diversos modos semióticos.

Nesse viés, Halliday (2004) propõe que todas as línguas se estruturam em torno de dois significados principais: o **ideacional** e o **interpessoal**. O significado ideacional se concentra em compreender o mundo ao nosso redor, enquanto o interpessoal se refere à influência sobre as pessoas. Além disso, o significado textual organiza e destaca esses dois significados. Dessa forma, o autor identifica o caráter multifuncional da linguagem, que desempenha três funções semióticas simultâneas, ou metafunções: a **ideacional**, a **interpessoal** e a **textual**.

Segundo o autor, a metafunção ideacional constrói experiências humanas, categorizando-as e representando-as, enquanto a interpessoal estabelece diferentes tipos de relações entre os participantes. Já a metafunção textual organiza o fluxo discursivo, mantendo a coesão textual. Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) afirmam que, nessa perspectiva, uma oração, simultaneamente, representa, troca e transmite uma mensagem, realizando três significados ao mesmo tempo.

A LSF e a SS mostram que é necessário ampliar os processos de interpretação para englobar uma ampla variedade de modos de comunicação e representação utilizados em uma cultura. Esse é um ponto importante destacado pela SS e relevante para a TM. Essa teoria postula que os modos semióticos são influenciados pela cultura e por funções sociais, culturais e ideológicas. Dessa forma, a Multimodalidade integra teorias semióticas e críticas, promovendo uma abordagem de leitura que considera tanto as determinações culturais quanto as escolhas representacionais.

Assim, os atos comunicacionais são socialmente construídos através da escolha de modos semióticos mais aceitáveis, com significados que dependem do contexto e dos objetivos dos envolvidos. Para a TM, eventos discursivos são formados por pequenas partes de significados que, juntos, criam uma paisagem semiótica. Dessa forma, textos multimodais, como anúncios publicitários e charges, envolvem um complexo jogo de elementos gráficos, incluindo escrita, cor, imagens e layout para construir significados.

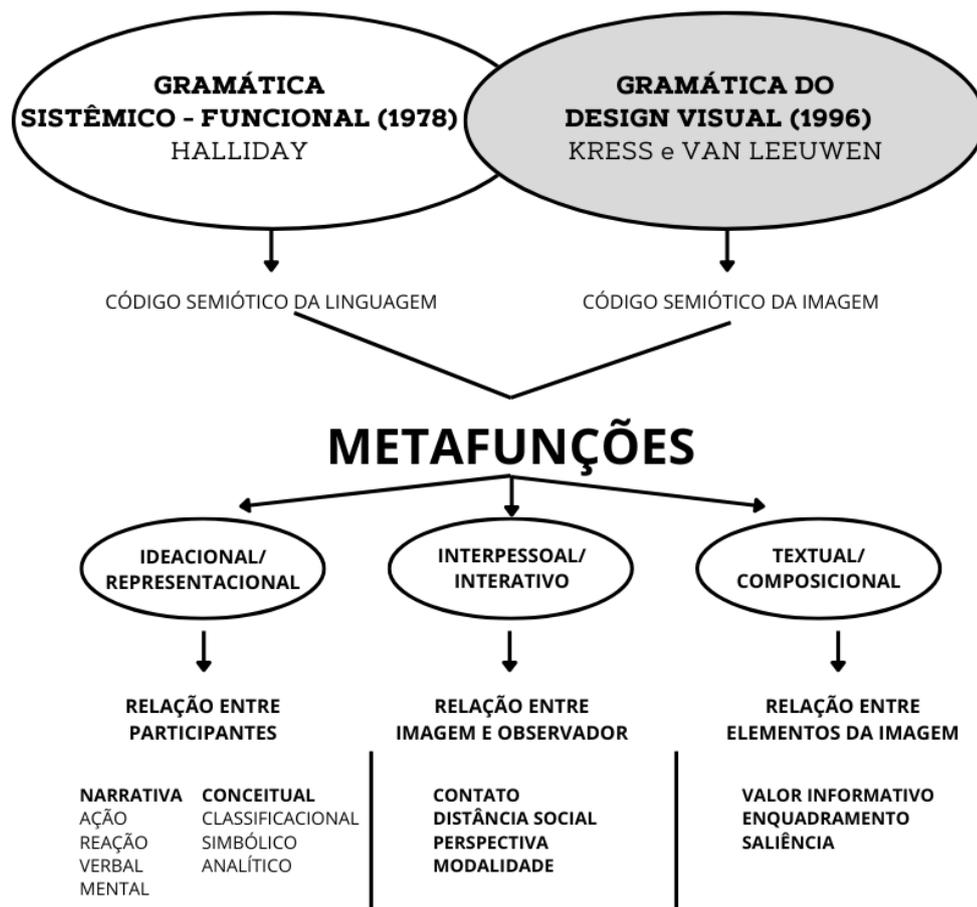
É válido pontuar que na LSF, a análise semiótica opera através das metafunções ideacional, interpessoal e textual, enquanto na TM, Kress e van Leeuwen adaptam essa perspectiva para descrever o modo semiótico visual. Na Gramática do Design Visual (GDV), essas metafunções correspondem a estruturas **representacionais**, significados interacionais e significados **composicionais**, aspectos que serão detalhados na próxima .

3.3. Linguística Sistêmico-Funcional e Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual (GDV), elaborada por Kress e van Leeuwen (2006), tem suas bases fundamentadas na proposta da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (2004). A GSF analisa a linguagem verbal considerando os diferentes papéis sociais do sistema linguístico, que envolve a escolha de diferentes classes de palavras e estruturas semânticas para comunicar. A partir da análise da gramática da língua, três funções linguísticas resultantes de propósitos comunicativos deram origem à gramática visual. Essas três funções são as seguintes: a função ideacional, que retrata as experiências do mundo externo e interno; a função interpessoal, que expõe as interações sociais; e a função textual, que descreve a estrutura e o formato do texto.

Assim como na linguagem verbal, a linguagem visual também expressa significados por meio de escolhas específicas. Essas escolhas são vistas por meio de personagens, ações e circunstâncias na metafunção representacional; pela interação entre o observador da imagem e o participante, na metafunção interativa; e pela distribuição e organização dos elementos da imagem na metafunção composicional. Na figura a seguir temos a equivalência entre as metafunções visuais da GDV e as funções da língua da GSF descrita por Kress e van Leeuwen (2006) com adaptação de Almeida (2009):

Figura 4 - Relação GSF e GDV



Fonte: A gramática visual adaptada por Almeida (2009).

Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que as imagens têm estruturas sintáticas e significados próprios, sendo construtos de significado que precisam ser lidos e interpretados de forma sistemática, assim como os textos verbais. Portanto, a linguagem visual possui uma sintaxe própria, permitindo análises específicas dessa composição.

Desta forma, o objetivo da gramática proposta pelos autores é reunir e analisar as principais estruturas composicionais que se tornaram convenções na semiótica visual ao longo do tempo. Eles examinam como essas estruturas são usadas pelos produtores de imagens contemporâneos para criar significado, considerando o contexto, os participantes da interação e as atividades discursivas como um processo dinâmico e multifacetado.

Nessa perspectiva, o estudo das formas visuais está subordinado ao estudo dos significados, formando uma "sintaxe visual" que combina valor formal e semântico para explicar regularidades nas estruturas visuais da cultura ocidental. Essa

concepção funcional se baseia nas ideias de Halliday (2004) sobre a linguagem verbal, que foram adaptadas para a semiótica visual por meio das estruturas representacional, interacional e composicional.

Na Gramática do Design Visual, a estrutura representacional, equivalente à metafunção ideacional na Linguística Sistêmico-Funcional, expressa a experiência e a capacidade dos participantes (representados e interativos) de representar e interpretar o mundo. Essa estrutura considera a representação de seres, lugares e coisas no processo de interação, que ocorre através de duas formas: narrativas (envolvendo processos de ação) e conceituais (com processos estáticos) (Kress; van Leeuwen, 2006).

As representações narrativas envolvem processos de ação, reação, verbal, mental, conversão e simbolismo geométrico, destacando-se pela dinamicidade das ações dos participantes, representadas visualmente por vetores ou linhas. As representações conceituais, divididas em formas analíticas, classificatórias e simbólicas, são analisadas através de processos de descrição, estado e identidade. Estas estruturas são estáticas, sem relações de vetores, representando participantes com características, identidades ou valores atribuídos.

Na GDV, o significado interacional, correspondente à metafunção interpessoal na LSF, expressa a relação entre os interlocutores (chamados de participantes representados e interativos). Ao desempenharem suas funções, eles criam significados baseados no contexto social em que estão inseridos. Compreendendo esses princípios, os estudantes podem perceber que elementos como a direção do olhar e a distância social entre os participantes na composição são escolhas que influenciam diretamente o significado pretendido. Essas escolhas constroem relações através de realizações visuais como categorias de contato, distância social, atitude e modalidade (Kress; van Leeuwen, 2006).

No que diz respeito ao significado composicional, equivalente à metafunção textual na LSF, refere-se à disposição dos elementos visuais em uma composição e suas relações com o contexto para construir sentido. Essa dimensão é analisada através do valor de informação, saliência e estruturação. (Kress; van Leeuwen, 2006).

Com base na estrutura composicional, é possível examinar como os significados representacional e interacional são concretizados em uma totalidade significativa, criando uma composição coesa e harmoniosa, segundo Kress e van

Leeuwen (2006). Esses autores argumentam que esses significados não se limitam apenas à imagem, mas se aplicam também a textos multissemióticos. Pinheiro (2007, p. 57) explica que “a integração entre diferentes códigos semióticos é realizada por um código maior, o qual, por meio de suas regras e significados, confere unidade semiótica e coerência ao texto multimodal [...]”.

Assim, o letramento visual oferece aos educadores uma ferramenta pedagógica para ajudar os estudantes a desenvolverem uma capacidade crítica mais apurada da realidade. Através do letramento visual, as imagens vão além do entretenimento, comunicando significados políticos e sociais. Como explica Almeida (2009, p. 189),

[...] uma abordagem pedagógica alternativa, que vise dar conta de textos híbridos, compostos de texto(s) e imagem (ns) e que busque apreender tanto suas funções textuais quanto contextuais, não se propõe, em absoluto, substituir ou subestimar a prática atual vigente, mas complementá-la, a fim de contemplar seus componentes culturais e situacionais.

A autora sugere que os professores podem adotar uma abordagem pedagógica alternativa focada na leitura e interpretação de gêneros textuais visuais, utilizando ferramentas adequadas. A Gramática do Design Visual (GDV) é destacada e valorizada neste estudo precisamente para esse fim, por trazer ferramentas para a descrição estética das imagens que, conforme Almeida (2011, p. 4), “... podem se tornar elementos auxiliares no sentido de servir como ponto de partida para a formação de professores em suas práticas de letramento visual”.

Almeida (2011) expressa preocupação com a necessidade de uma ferramenta para ajudar os professores a trabalharem o letramento visual em sala de aula. Isso surgiu da constatação de autores como Kress e van Leeuwen (2006) sobre a crescente perda da capacidade crítica de interpretar imagens como texto, referindo-se a esse fenômeno como “analfabetismo visual”. Dessa forma, a autora aponta a sala de aula como o melhor ambiente para ensinar o letramento visual já que

[...] é justamente no ambiente escolar que surge a necessidade de desenvolvermos um olhar mais cuidadoso em relação aos recursos imagéticos trazidos para sala de aula, a fim de formarmos desde cedo, aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar aquilo que é comunicado nas “entrelinhas” de uma dada imagem (Almeida, 2011, p.2).

Os gêneros discursivo-textuais multimodais devem ser abordados em sala de aula para aprimorar as habilidades de leitura e escrita nesses gêneros. Dionísio (2006) destaca que a prática do letramento na escrita deve incluir também a prática do letramento visual, dada a importância do signo visual na sociedade contemporânea. Soares (2014, p. 9) complementa afirmando que

[...] ler um texto, [...] é instaurar uma situação discursiva [...] essa situação discursiva se iniciou no momento mesmo que você [...] observou a capa, uma ilustração, certas cores, um título, um nome próprio, o da autora, folheou as primeiras páginas.

Este estudo se concentra em desenvolver nos estudantes a capacidade autônoma de ler e interpretar os recursos visuais. A proposta é centrada na Gramática do Design Visual, que é uma referência fundamental nos estudos de multimodalidade e letramento visual. Esta abordagem é vista como o ponto de partida para importantes pesquisas nesta área (Almeida, 2011).

É importante destacar que abordar na escola questões relacionadas à organização dos elementos visuais ajuda no desenvolvimento crítico e interpretativo dos estudantes. Isso ocorre porque os estudantes começam a considerar o valor semântico da combinação entre imagem e texto, deixando de ver o aspecto visual como mero adorno. Essa abordagem sublinha a necessidade de os professores de línguas se familiarizarem com essa perspectiva teórica para atualizarem suas práticas de ensino de leitura e escrita na sala de aula.

3.4 Gramática do Design Visual: metafunções e categorias de análise

Nesta , discutiremos os conceitos principais da Gramática do Design Visual (GDV), que é a base teórica essencial para a interpretação de imagens. A importância de aprofundar esses conceitos está relacionada à conexão com a multimodalidade, ou seja, com o letramento multimodal. Isso ocorre porque, ao examinarmos os conceitos da GDV, expandimos as interpretações visuais do contexto em que o gênero tira se encontra.

Para descrever a estrutura e o funcionamento das imagens, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram o conceito de "metafunções" do design visual. A linguagem visual comunica significados por meio de escolhas específicas. Essas

estruturas visuais são percebidas de três maneiras: através de personagens, ações e contextos na **metafunção representacional**; pela interação entre o observador e os elementos da imagem na **metafunção interativa**; e pela disposição e organização dos componentes visuais na **metafunção composicional**. Para tornar esse conhecimento ainda mais acessível, elaboramos um quadro resumo sobre as metafunções da GDV.

Quadro 1 - Categorias de análise da gramática do Design Visual

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL		
METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL	Refere-se à relação entre os participantes dentro da imagem.	<p>Estrutura narrativa: Inclui diferentes tipos de ações e reações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação transacional e não-transacional • Reação transacional e não-transacional • Processos mentais e verbais <p>Estrutura conceitual: Relaciona-se com a forma como os elementos são organizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo classificacional • Processo analítico • Processo simbólico
METAFUNÇÃO INTERATIVA	Trata da relação entre os participantes da imagem e o observador.	<p>Contato: Pode ser um pedido (demanda) ou uma oferta de informação.</p> <p>Distância social: Determinada pelo enquadramento (social, pessoal ou íntimo).</p> <p>Perspectiva: O ângulo da imagem influencia a objetividade ou subjetividade.</p> <p>Modalidade: Refere-se ao grau de realismo ou veracidade da imagem.</p>
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL	Diz respeito à organização dos elementos visuais dentro da imagem.	<p>Valor de informação: Distribuição dos elementos em conceitos como Ideal x Real e Dado x Novo.</p> <p>Saliência: Destaca os elementos mais importantes, guiando a leitura da imagem.</p> <p>Estruturação: Refere-se à forma como os componentes visuais estão conectados, podendo ser mais forte ou mais fraca.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Essas três metafunções trabalham em conjunto para criar significado nas imagens e em outros elementos visuais. Assim, ao analisar uma tira, é importante considerar como os elementos visuais estão sendo usados para representar a realidade, retratar relações sociais e organizar a narrativa ou a informação.

Para compreendermos melhor essas funções, além da Gramática do Design Visual, utilizamos os estudos de Almeida (2009) para detalhar essas estruturas. Para demonstrar como essas metafunções se manifestam nas tiras analisadas, algumas categorias descritas a seguir serão exemplificadas.

3.4.1 Metafunção representacional: o que as imagens comunicam

Essa categoria é responsável por representar os elementos presentes na imagem, descritos por Kress e van Leeuwen (2006, p. 48) como “participantes representados” (PR). Segundo os autores, existem dois tipos de participantes: i) **participantes interativos**, que são os interlocutores envolvidos na ação de comunicação, ou seja, aqueles que produzem e visualizam as imagens; e ii) **participantes representados**, que são os elementos visuais presentes nas imagens, como pessoas, lugares e objetos. Dependendo dos participantes representados, a função representacional se divide em **narrativa** (dinâmica) ou **conceitual** (estática), conforme discutido a seguir.

Na **representação narrativa** os participantes estão envolvidos em ações ou eventos e a interação entre eles pode ocorrer através da presença de um **vetor** (como uma linha ou seta) ou pelo posicionamento dos participantes representados, direcionando o olhar do observador para um ponto específico da imagem, conhecido como **meta**.

Figura 5 - Representação narrativa com vetor



Fonte: Facebook Armandinho.

A relação entre os elementos representados (ator, vetor e meta) implica dinamismo na narrativa, promovendo interação entre os participantes da imagem: o produtor e o leitor. Na tira mencionada, observa-se uma **narrativa transacional**, caracterizada pela presença de pelo menos dois participantes na ação, onde um é o ator e o outro é a meta. No terceiro quadrinho, é possível notar a presença de um vetor representado por uma linha, direcionando o olhar do leitor para um ponto específico da imagem, neste caso, para as roupas do personagem ou meta.

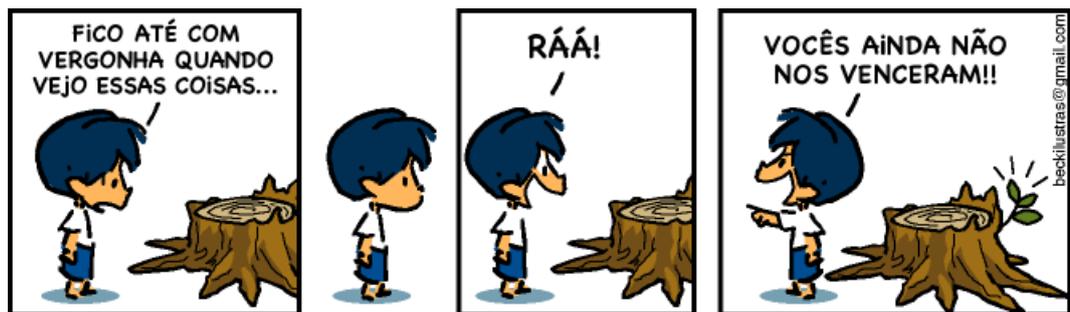
Figura 6 - Representação narrativa sem vetor



Fonte: Facebook Armandinho.

Na imagem acima (Fig. 6), o PR direciona o olhar para a meta (o pai do personagem), mas na imagem não aparece nenhum vetor e o olhar de Armandinho está voltado para a mesma direção nos três quadrinhos da tira. Quando um indivíduo direciona seu olhar para outra pessoa ou objeto, ocorre um processo de **reação**. Nessa representação, esse indivíduo é chamado de **reator**, e o objeto de seu olhar é o **fenômeno**. Assim, quando um indivíduo olha para alguém ou algo não identificado na imagem, essa situação é chamada de reação **não-transacional**, podendo ser observada no último quadrinho da figura abaixo.

Figura 7 - Representação narrativa não-reacional



Fonte: Facebook Armandinho.

Ao observar a representação no último quadrinho (Fig.7), percebe-se uma mudança de meta. O olhar e a direção apontada pelo participante estão fora do campo da imagem, impossibilitando que o leitor veja a nova meta, que implicitamente se refere àqueles que destroem a natureza. Assim, ocorre uma ação não-transacional, já que apenas o ator está presente, enquanto o alvo não aparece na imagem.

Em outras representações **transacionais**, o participante olha diretamente para o **leitor**, que se torna a **meta**. Nessa categoria, os participantes estão em uma relação de igualdade, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 8 - Representação narrativa transacional



Fonte: DAVIS, Ji. *Garfield*. Disponível na internet. Dados de acesso não recuperados.

Outro tipo de representação narrativa é a **bidirecional**, conforme mostrado na tira a seguir (Fig.9):

Figura 9 - Representação narrativa bidirecional



Fonte: Facebook Armandinho.

A representação **bidirecional** acontece quando ambos os participantes atuam simultaneamente como **ator** e **alvo**. Eles são **falantes** e **ouvintes** ao mesmo tempo, similar ao "circuito de fala" de Saussure, no qual o participante do ato de fala alterna entre orador e ouvinte (Kress; van Leewen, 2006, p. 66). Os participantes representados estão frente a frente e interagem, sendo, portanto, chamados de **interatores**.

Nos quadrinhos, é fácil identificar o que os autores chamam de representação **verbal** e **mental**. Os balões, considerados "um tipo especial de vetor", conectam as imagens de um personagem falante (dizente) ou pensador (experenciador) ao conteúdo, que pode ser um discurso (enunciado) ou um pensamento (fenômeno). Halliday se refere a isso como "estrutura projetiva" (Halliday, 1985 apud Kress; van Leewen, 2006, p. 68, tradução da autora).

Figura 10 - Representação de ação verbal e mental



Fonte: Facebook Armandinho.

Embora a ausência de balões seja uma característica do estilo do ilustrador da tira Armandinho, é possível identificar, nas imagens, um balão de pensamento no exemplo acima (Fig.10).

As representações narrativas também se distinguem pelas **circunstâncias**. Isso inclui o cenário em que o participante está inserido e as figuras secundárias relacionadas ao uso de objetos ou artefatos que complementam a imagem. As circunstâncias são classificadas em três tipos: i) **locativas**, que posicionam os participantes em relação ao plano de fundo da imagem; ii) **de meio**, envolvendo a presença de objetos/artefatos e ferramentas que representam a ação; iii) **de acompanhamento**, onde um participante apenas acompanha outros participantes sem a presença de vetores entre eles.

Figura 11 - Representação por circunstância



Fonte: Facebook Armandinho.

Na imagem acima (Fig.11), o cenário, juntamente com os artefatos e objetos retratados, complementa o significado da tira. Os elementos utilizados na ilustração, como vestimenta (pijama) e objetos (*puff* e TV), ajudam a descrever as características do ator na ação e a situá-lo no contexto da narrativa. Isso é feito através das representações **locativa** e **de meio** na imagem: a sala da casa do personagem, onde

ele assiste TV; e **de acompanhamento**: o sapo, animal de estimação do Armandinho. Por esse motivo, Kress e van Leeuwen (2006) consideram o cenário essencial para a realização da modalidade visual.

As **representações conceituais**, diferentemente das narrativas, não exibem uma ação entre os participantes, mas sim uma relação de taxonomia, na qual os participantes são mostrados de maneira mais estática. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), nos processos conceituais, pessoas, lugares, objetos e seres abstratos são examinados ou classificados. Portanto, a representação conceitual entre os participantes pode ser **classificacional, analítica** ou **simbólica**.

De acordo com Almeida (2009), os participantes representados (PR) no processo **classificacional** são mostrados com características comuns de um determinado grupo ou categoria, exibindo elementos que os classificam. Organizados simetricamente na imagem através de uma estrutura hierárquica taxonômica, os participantes podem estar em uma relação de superordenação ou subordinação. Se essa relação não é explicitada, a taxonomia da estrutura é chamada de coberta (covert); se estiver clara, é denominada evidente (overt).

Nos processos **analíticos**, a categorização se dá pela relação entre o todo e suas partes. O todo é o portador, enquanto as partes são os atributos possessivos (Almeida, 2009). A estrutura visual é considerada **exaustiva** quando a imagem destaca o todo ou uma parte significativa do **Portador**. É inclusiva quando mostra os atributos possessivos, mas grande parte do Portador não é visível. Nessa forma de representação, a classificação está ligada ao posicionamento e ao tamanho, que podem enfatizar o Portador ou seus atributos dentro da imagem.

Nos processos **simbólicos**, os participantes representados (PR) são identificados por seus atributos **possessivos** ou **sugestivos**, visíveis em elementos que destacam sua classificação, como tamanho, fonte, iluminação, posicionamento na imagem ou pelo significado inerente do próprio elemento. Assim, o PR transmite um significado simbólico, que não precisa ser literal (Almeida, 2009).

Embora a tira seja uma narrativa por excelência, diferenciando-se de uma representação conceitual, os processos classificacionais, analíticos e simbólicos podem ser perfeitamente aplicados à estrutura da tira em análise. Isso ocorre porque, na representação da imagem, o sentido só pode ser compreendido ao se observar os atributos representados (Fig.12).

Figura 12 - Representação conceitual



Fonte: Facebook Armandinho.

Na imagem (Fig.12), são representados vários participantes, ou portadores, que não aparecem completamente, exceto a criança no último quadro. Nesse exemplo específico, os atributos (vestimentas, calçados) são essenciais para o sentido da imagem. A identidade dos participantes da tira (possivelmente um mendigo, um policial, Jesus Cristo), crucial para entender a mensagem, é construída por meio desses atributos possessivos (calças e chinelos simples, botas e fardamento militar, sandálias e túnica), mesmo que grande parte dos portadores (membros superiores) não esteja visível. Nesse contexto, temos uma narrativa transacional com atores e ação, onde a circunstância é representada através de um processo analítico visual que relaciona os participantes em termos de parte e todo.

3.4.2 Metafunção interativa: a imagem e o leitor

A metafunção interativa diz respeito à relação entre o leitor/observador e a personagem ou participante representado (PR) na imagem. Essa relação é manifestada através do **contato**, **distância social**, **perspectiva** e **modalidade**, ou seja, por meio do olhar, distância ou ponto de vista. Almeida (2009), referenciando Kress e Van Leeuwen (2006), explica esses quatro aspectos da metafunção interativa.

O **contato**, que trata da atitude explícita ou implícita da personagem da imagem em relação ao observador, é dividido em demanda e oferta. Na categoria de **demanda**, o PR olha ou realiza outra ação diretamente voltada para o leitor/observador (Almeida, 2009). Um exemplo dessa categoria é a figura 13.

Figura 13 - Contato demanda



Fonte: Escola Educação (2019)

A relação imaginária exige que o leitor tome uma ação, seja de se aproximar ou se distanciar. Quando o PR não olha diretamente para o leitor, ele se torna apenas um objeto de contemplação ou observação, caracterizando um contato de **oferta**. Nesse caso, o leitor é apenas um observador invisível, sem contato direto entre os participantes. É o que podemos observar na figura a seguir:

Figura 14 - Contato oferta



Fonte: Facebook Armandinho.

A segunda categoria, **distância social**, refere-se à interação entre os participantes em uma composição visual, determinada pelo enquadramento da imagem. Um plano fechado (*close-up*) mostra a cabeça e os ombros do PR, capturando facilmente expressões faciais e detalhes do rosto, o que permite observar traços de personalidade e sugere maior aproximação ou intimidade entre os

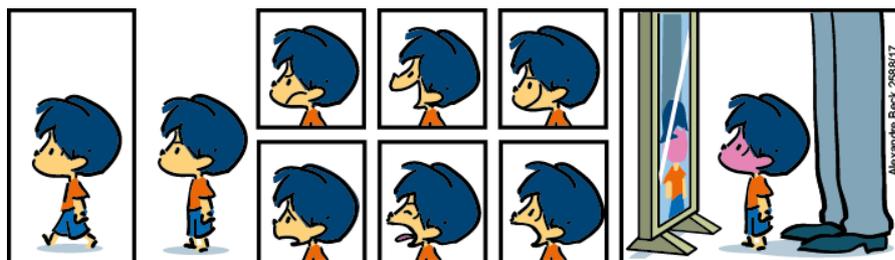
participantes. Em contraste, um plano aberto (*long shot*) exhibe todo o corpo do participante representado, contribuindo para uma retratação distanciada e sugerindo uma relação impessoal. O enquadramento intermediário (*medium shot*), que mostra o participante até a cintura ou até os joelhos, representa uma relação social, nem íntima, nem distante.

A distância social mencionada nessa categoria refere-se à construção de uma relação social imaginária entre o leitor e a imagem, onde o nível de proximidade ou afastamento representa a maior ou menor intimidade entre os personagens. Dentro dessa perspectiva, os autores da GDV buscam ilustrar de forma figurativa o que se percebe de maneira literal nas interações sociais diárias entre as pessoas.

A **perspectiva** ou ponto de vista diz respeito aos diferentes tipos de ângulos em uma imagem: **frontal**, **oblíquo** e **vertical**. O ângulo **frontal** é aquele no qual o personagem representado na imagem (PR) está de frente para o observador, como se o estivesse convidando a entrar em seu mundo (Almeida, 2009). Já o ângulo **oblíquo**, mostra o participante de perfil em relação ao observador, expressando alheamento ou distanciamento do mundo do participante representado (Almeida, 2009). Finalmente, o ângulo **vertical** e suas variações (alto, baixo, ao nível dos olhos) indicam as relações de poder entre os participantes. Quando a imagem é representada por um ângulo alto, capturada de cima para baixo, o observador detém o poder. Por outro lado, quando a imagem do PR é capturada de baixo para cima, o poder é atribuído ao participante representado. Quando a imagem é colocada ao nível dos olhos do leitor/observador, a relação que se estabelece é de igualdade.

A partir da apresentação dessas categorias, é pertinente observar, como exemplo, a maneira como algumas delas são representadas nas tiras em análise:

Figura 15 - Representação interativa



Fonte: Facebook Armandinho.

Na tira (Fig.15), um dos personagens é mostrado em um **ângulo oblíquo**, aparecendo de perfil e em um **plano aberto**, exibindo o corpo inteiro nos dois primeiros e no último quadro, criando uma sensação de distanciamento do observador. A intenção do criador da tira de estabelecer uma relação de afastamento entre os personagens é destacada ao representar um deles de perfil e reforçada pela escolha do ângulo, que mostra o participante da altura do joelho para baixo, um estilo característico do ilustrador.

O enquadramento das imagens em **plano fechado**, da cabeça aos ombros, mesmo em ângulo oblíquo, permite ao leitor identificar detalhadamente as expressões faciais do PR nos quadrinhos intermediários. As mudanças nas expressões, mostrando raiva, alegria, tranquilidade, desânimo, indignação e espanto, sugerem uma maior aproximação e familiaridade com o personagem.

Após essa explicação sobre as perspectivas, avançamos para a análise da **modalidade** ou valor de verdade do que é apresentado na imagem. Os marcadores de modalidade representam a realidade visual nas imagens. Neste estudo, os critérios de cor (saturação, diversificação, modulação), iluminação e detalhamento se combinam em diferentes graus para que a imagem corresponda ao real. Existem duas formas de modular essa realidade: a modalidade **naturalista** e a **sensorial**. A modalidade naturalista é baseada na congruência entre o objeto e a visão a olho nu (Almeida, 2009). O uso de cores e a presença de um plano de fundo aumentam essa modalidade. Por outro lado, para produzir um impacto sensorial ou um efeito real, evocando sentimentos subjetivos, a modalidade naturalista diminui e a modalidade sensorial prevalece.

Figura 16 - Modalidade sensorial



Fonte: Facebook Armandinho.

A modalidade sensorial é exemplificada na figura quando o observador nota que um dos participantes na imagem está em tons de cinza, diferenciando-o dos demais. A criança que está acompanhada de um cachorro, com um saco aparentemente com coisas retiradas do lixo, remetendo o observador a sentir empatia e compaixão por uma pessoa em situação de rua e sem perspectivas.

3.4.3 Metafunção composicional: a coerência na representação visual

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção composicional integra os elementos das metafunções representacional e interativa para criar uma unidade coerente. Essa metafunção organiza os componentes visuais de uma imagem e articula a relação entre os participantes internos da imagem e o leitor ou observador. Para alcançar isso, são utilizados três recursos inter-relacionados que formam um todo significativo: **valor da informação**, **saliência** e **estruturação**. Estes princípios se aplicam não apenas a imagens isoladas, mas também a visuais compostos que combinam imagem, texto e outros elementos gráficos, em mídias

como páginas impressas, televisão e telas de computador (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 177).

O **valor da informação** de uma imagem refere-se à “disposição dos elementos dentro da composição visual” (Almeida, 2009, p. 185) e cada posição na imagem carrega diferentes significados. O lado esquerdo geralmente contém informações já conhecidas pelo leitor (**dado**), enquanto o lado direito apresenta informações novas (**novo**). De forma semelhante, elementos posicionados no topo da imagem representam a “informação **ideal**” ou a essência generalizada, enquanto os elementos na base são mais realistas e menos evidentes (**real**). A posição central é reservada para informações de maior relevância, representando o **núcleo** da mensagem, com elementos menos importantes posicionados nas margens (**subordinados**).

Figura 17 - Valor da informação (dado-novo)



Fonte: Facebook Armandinho.

Na imagem (Fig. 17), a informação-chave aparece no quadro à direita, representando o **novo** (a imagem da goiabeira), quebrando a expectativa da mãe do personagem de que ele estaria namorando uma pessoa.

Figura 18 - Valor da informação (informação ideal)



Fonte: Facebook Armandinho.

No último quadro da tira acima, a palavra "Biblioteca" aparece em letras grandes no topo da imagem. Segundo os autores da GDV, essa composição apela emocionalmente para a essência da informação, sendo considerada uma "informação ideal".

Dentro de uma imagem, alguns elementos ganham maior relevância por meio do destaque ou **saliência**. A saliência refere-se à ênfase dada a certos elementos para atrair a atenção do leitor ou observador, utilizando tamanho, cores ou contrastes. No último quadro (Fig. 18), a cor azul foi utilizada para aumentar a visibilidade e destacar a informação para o leitor. Esse recurso também pode criar uma hierarquia de elementos na imagem, não apenas para dar destaque, mas para atribuir significado e formar um texto coerente.

A **saliência máxima** ocorre quando a imagem se destaca mais que o texto, atraindo maior atenção do leitor (Almeida, 2009) como podemos observar na figura abaixo, na qual as imagens do participante representado (PR) e da caixa de som estão em grande evidência.

Figura 19 - Saliência máxima



Fonte: Facebook Armandinho.

O oposto também pode acontecer, onde o texto se sobressai à imagem, classificando-se como **saliência mínima**. Nesse caso, as palavras recebem mais destaque, tornando-se o foco principal para o leitor (Almeida, 2009). É o que observamos no último quadrinho da figura abaixo, na qual o texto está em foco, chamando de imediato a atenção do espectador.

Figura 20 - Saliência mínima



Fonte: Facebook Armandinho.

Por fim, a **estruturação** refere-se ao enquadramento dos elementos na imagem, incluindo a presença ou ausência de traços que conectam ou separam esses elementos. Em uma estruturação **forte**, os elementos visuais são separados por traços distintivos, o que individualiza as personagens, utilizando contrastes de cores e formas para realçar essa separação. Na estruturação **fraca**, os elementos não estão separados e se interligam em um fluxo contínuo de cores e formas semelhantes. Isso cria uma identidade grupal entre os participantes representados (PR) (Almeida, 2009), como observado na figura a seguir.

Figura 21 - Estruturação fraca



Fonte: Facebook Armandinho.

Após todas as categorias mencionadas, constatamos que a Gramática do Design Visual (GDV) é composta por metafunções com diversos subtópicos. Destacar os detalhes dessa estrutura facilita a aplicação de aspectos da interpretação de textos multimodais.

4 TIRA: UM GÊNERO MULTIMODAL

Esta seção tem como objetivo explorar o conceito de gêneros textuais, abordando desde a origem do termo e as contribuições de Bakhtin (2003, 2016), até as teorias contemporâneas que os interpretam como resultantes de práticas sociais (Marcuschi, 2005, 2008; Rojo, 2005, 2015). A partir dessa perspectiva, é proposta uma nova abordagem para o ensino da língua baseada nos gêneros, fundamentada na teoria dos Letramentos. Ademais, apresentaremos o gênero tira, incluindo seu conceito, elementos composicionais e uso pedagógico, conforme a BNCC (2018) e os estudos de Ramos (2017) e Vergueiro (2012) acerca dos Quadrinhos.

4.1 Os gêneros textuais

O estudo dos gêneros começou com a *Poética* de Platão e foi expandido pela tradição retórica de Aristóteles, permanecendo por muitos séculos restrito à literatura. Platão foi o primeiro a abordar o tema em sua obra *República*, na qual, ao discutir a educação ideal para formar indivíduos, ele identificou três gêneros literários: épico, lírico e dramático.

As distinções feitas pelos filósofos gregos foram retomadas durante o Renascimento, mas permaneciam focadas nos gêneros literários (poética) e nos gêneros da oratória pública (retórica). Bazerman (2006) observa que os estudos literários atuais, influenciados por essa tradição, ainda se concentram em um número limitado de gêneros dentro do sistema literário, o que torna o aspecto social dos gêneros menos evidente. Assim, para os estudos literários, o gênero é mais associado à forma textual ou aos efeitos no leitor, em vez das relações sociais que eles expressam.

Os diversos estudos contemporâneos sobre gêneros, desvinculados da literatura e da retórica, são creditados a Bakhtin, que foi um dos pioneiros a estudar os gêneros discursivos sem foco literário ou retórico (Marcuschi, 2008). Sua obra "Os gêneros do discurso", publicada em 1953, serviu como base para esses estudos, dando um caráter mais formal ao termo e impulsionando inúmeras pesquisas sobre o tema, conceituando os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciado"

(Bakhtin, 2016, p. 262), o que facilitou avanços significativos na área. Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262),

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados ao conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

O trabalho de Bakhtin, amplamente reconhecido por sua contribuição à teoria da linguagem e à análise do discurso, aborda a natureza social da linguagem e argumenta que o discurso é moldado pelos contextos sociais e históricos nos quais é produzido. Ele enfatiza que o discurso não é apenas uma questão de palavras isoladas, mas sim de gêneros do discurso que surgem em diferentes esferas da atividade humana. Desta forma, admite que eles são formas de expressão influenciadas por convenções sociais, propósitos comunicativos e relações de poder.

Bakhtin (2016) conceituou a enunciação como o uso da linguagem nas diversas formas de atividade humana e na criação de novas modalidades de interação social. Ele via a língua como um fenômeno sociointeracional, ocorrendo quando emissor e receptor interagem em um contexto socialmente organizado, mesmo que não de forma imediata. Dessa maneira,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Bakhtin, 2016, p. 113).

Pelo exposto acima, observa-se que a interação social entre indivíduos não é passiva. O receptor, ao ouvir e entender um enunciado, pode responder de forma ativa, seja positiva ou negativamente. A característica principal do enunciado é a presença de persuasão ou contra-argumentação durante a comunicação.

Sendo assim, a comunicação humana se dá por meio de enunciados concretos, que são, segundo Bakhtin (2003), as unidades básicas da língua. Dessa forma, "a língua se integra à vida por meio de enunciados concretos e, da mesma forma, a vida se manifesta na língua através desses enunciados" (Bakhtin, 2003, p. 265).

Portanto, o uso da língua se manifesta em diversas formas (escrita, oralidade, sons, gestos, expressões faciais) e está relacionado a várias esferas da atividade humana. Cada uma dessas esferas apresenta condições específicas de comunicação para atender às necessidades humanas, sendo organizadas para suprir as exigências das instituições e situações sociais onde os discursos são produzidos (Bakhtin, 2016).

Com base na premissa de que os gêneros emergem das diversas esferas da atividade humana, Bakhtin (2003) argumenta que três elementos se combinam para formar os enunciados que constituem os gêneros: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional.

Segundo o autor, o estilo envolve a escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, estando vinculado ao enunciado e à estrutura composicional, o conteúdo temático trata dos efeitos de sentido e dos assuntos abordados nos enunciados de um gênero e a estrutura composicional refere-se à forma de organização do gênero. Esses elementos são inseparáveis: "os temas de um texto ou enunciado só se concretizam a partir de um determinado estilo e uma forma específica de composição" (Rojo; Barbosa, 2015, p. 87).

Assim, todos os textos produzidos, sejam orais ou escritos, possuem características relativamente estáveis, determinadas pelos contextos sociais e históricos. Essas características estáveis formam gêneros que, embora definidos, estão sempre sujeitos a mudanças devido ao contexto de produção e às pessoas envolvidas nesse processo.

Bakhtin diferencia ainda os gêneros em dois tipos: os primários, que são simples e surgem em situações de comunicação verbal espontânea (como diálogos cotidianos e bilhetes), e os secundários, que são mais complexos e aparecem em contextos de comunicação mais elaborados (como romances e pesquisas científicas). O que determina se um gênero é primário ou secundário não é a modalidade da língua (oral ou escrita), mas as condições reais de produção. Devido à infinita variedade dessas condições, definir gênero como algo fixo e estanque é impossível, sendo mais adequado considerá-los como classes ou tipos de textos flexíveis.

Com base nas contribuições de Bakhtin aos estudos de texto e discurso, a Linguística, enquanto ciência da linguagem, passa a focar no texto e suas particularidades como unidade de análise, em vez de se concentrar apenas em fonemas, palavras e frases. Dessa forma, os gêneros textuais tornam-se um aspecto importante para a análise de muitos estudiosos da língua.

Desde o seu surgimento, os estudos sobre gêneros têm atraído o interesse de pesquisadores de várias áreas, expandindo-se significativamente ao longo do tempo. Segundo Marcuschi (2008, p. 149),

isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder à questão da natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Diante desse crescente interesse, surgiram diversas teorias sobre gêneros. Segundo Rojo (2005, p.185), essas teorias se dividem em duas correntes principais: teoria dos gêneros do discurso e teoria dos gêneros de texto. A autora explica que ambas têm raízes nas releituras da obra de Bakhtin, sendo que a teoria discursiva foca nas situações de produção e nos aspectos sócio-históricos dos enunciados, enquanto a teoria textual se concentra na descrição da materialidade dos textos.

Vale destacar que esta pesquisa não busca detalhar essas correntes teóricas. Em vez disso, segue a orientação de autores que não fazem distinção entre esses conceitos. A expressão "gênero textual" será utilizada simplesmente como uma escolha de termo para se referir ao conceito de gênero adotado neste trabalho.

Marcuschi (2005) utiliza a terminologia "gêneros textuais" em vez de "gêneros do discurso" de Bakhtin, argumentando que essas categorias são definidas mais por sua função comunicativa do que por sua forma composicional, destacando o papel das atividades sociointeracionais na sua definição.

Segundo Marcuschi (2008), o gênero é uma prática social e textual-discursiva, mostrando sua preocupação em não separar rigidamente texto e discurso, mas vê-los como um contínuo dentro da atividade enunciativa. Fiorin (2003) complementa essa ideia, argumentando que o discurso é onde o enunciador utiliza as estruturas narrativas e os mecanismos da enunciação, enquanto o texto é onde essas estruturas se manifestam.

Marcuschi (2005) valoriza tanto a forma quanto a identidade dessas entidades sociodiscursivas, mas dá ênfase à sua funcionalidade. Como afirma o autor, a tendência atual é analisar os gêneros de maneira dinâmica, processual, social, interativa e cognitiva, evitando classificações rígidas e abordagens estruturais. Portanto,

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (Marcuschi, 2008).

Desta forma, ao dominar um gênero textual, não se trata apenas de dominar uma forma linguística, mas sim de saber como realizar objetivos específicos linguisticamente em contextos sociais particulares. No entanto, a influência da tradição literária sobre o conceito de gênero contribuiu para a confusão ainda presente entre tipos e gêneros. Marcuschi (2008) busca sistematicamente definir esses termos. Segundo o autor,

tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (Marcuschi, 2008, p. 154-155).

Por sua vez, os gêneros são textos que surgem de maneira social em várias comunidades linguísticas, existindo em número ilimitado. Eles possuem padrões característicos que são definidos pela funcionalidade, objetivos de comunicação e estilo. Ao contrário dos tipos, os gêneros se manifestam em diversas formas, como história em quadrinhos, tira, notícia, verbete, poema, entre outros. O autor também destaca que não se deve fazer uma diferenciação dicotômica entre tipos e gêneros, pois pode haver sobreposição de sequências tipológicas dentro da estrutura interna de um gênero. Em outras palavras, um único gênero pode incorporar uma variedade

de estruturas tipológicas. Assim, tipos e gêneros se complementam e interagem, não sendo estranhos um ao outro.

4.2 O gênero tira e seu uso pedagógico

A existência de multimodalidade nos textos requer a compreensão da relação entre palavras e imagens. Nesse sentido, Vergueiro (2012, p. 31) enfatiza a importância de uma "alfabetização necessária" para a linguagem específica dos quadrinhos. Ao longo dos anos, os criadores de histórias em quadrinhos desenvolveram e empregaram elementos que alcançaram a linguagem desse gênero particular. Dessa forma, alguns aspectos da mensagem são transmitidos através do texto verbal, enquanto outros encontram sua fonte de expressão nos desenhos. No entanto, a maioria das mensagens nos quadrinhos é percebida por meio da interação entre ambos os códigos.

A tira é uma forma de História em Quadrinhos (HQs) que combina elementos verbais e visuais. Dentro do gênero das HQs, existem outras formas como a charge, o cartum e a própria tira. A dificuldade em diferenciá-los surge devido às semelhanças nos elementos textuais utilizados: o uso de códigos verbais e visuais, a construção de uma sequência narrativa com personagens, tempo e espaço, e representação de fala por meio dos balões. Segundo Ramos (2017), apesar de serem gêneros autônomos, todos eles ainda são considerados quadrinhos. Assim, pode-se afirmar que as tiras, os cartuns e as charges tiveram suas origens nas HQs, no entanto, essas formas de expressão seguem características distintas e consistentes que permitem ao leitor identificar uma história em quadrinhos em cada uma delas.

De acordo com Ramos (2017), as tiras são o gênero que mais se assemelham às histórias em quadrinhos. Apesar disso, identificar uma tira não é difícil, pois suas características específicas permitem que o leitor reconheça facilmente o conteúdo narrativo desse gênero. Segundo esse autor,

tira é um formato utilizado para veiculação de história em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.) (Ramos, 2017, p. 31).

As tiras têm uma longa história, remontando ao século XIX, mas ganharam grande popularidade durante o século XX, especialmente em jornais e revistas. Alguns dos cartunistas mais famosos desse gênero incluem Charles Schulz (criador de "Peanuts"), Bill Watterson (criador de "Calvin e Haroldo"), Scott Adams (criador de "Dilbert") e muitos outros.

Com o advento da internet e das redes sociais, as tiras também se adaptaram aos novos formatos e plataformas digitais. Agora, é comum encontrar tiras sendo compartilhadas e divulgadas por meio de blogs, redes sociais e aplicativos especializados. Armandinho, uma série de tiras criada pelo cartunista brasileiro Alexandre Beck, é um exemplo disso.

Durante o século XX, jornais, revistas e livros foram os principais veículos para a divulgação de tiras. Com a chegada dos meios digitais, surgiram diversos novos formatos, que inicialmente replicavam o modelo horizontal e retangular dos jornais. No entanto, o ambiente digital ofereceu aos autores maior flexibilidade de espaço, algo que as publicações impressas não permitiam. Como resultado, o formato das tiras varia de acordo com o suporte e a mídia em que são publicadas. Ramos (2017) categoriza esses formatos em seis tipos: tiras tradicionais, tiras duplas, tiras triplas, tiras longas, tiras adaptadas e tiras experimentais, sendo as tradicionais as mais comuns e as que definem o conceito de tira nos dicionários.

Segundo Vergueiro (2012), a menor unidade narrativa é o quadrinho ou vinheta. Embora as tiras verticais sejam cada vez mais frequentes, nas produções brasileiras ainda predomina o formato horizontal, com leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, caso tenha mais de um andar. No entanto, não existe uma regra fixa quanto ao número de quadrinhos necessários para caracterizar uma tira. A tira longa, por exemplo, é formada por vários quadrinhos dispostos em múltiplos andares. O termo "andar" é usado por analogia aos andares de um edifício. Assim, ao adicionar um andar a outro, o espaço disponível é duplicado, como ilustrado no modelo a seguir:

Figura 22 - Tira longa



Fonte: Facebook Armandinho.

Em algumas tiras, como em "Armandinho" (Fig. 22), os balões tradicionais não são utilizados. As falas são livres dentro dos quadrinhos, com um simples traço direcionado ao personagem para indicar quem está falando, o que pode dar mais dinamismo aos diálogos, em resposta às expectativas do leitor moderno. No entanto, na maioria das tiras, os diálogos dos personagens são apresentados em balões, que são cercados por uma linha circular e ligados à cabeça do personagem por um "rabicho". Esses balões ajudam o leitor a imaginar a fala sendo expressa nos desenhos. Nas palavras de Vergueiro (2012, p. 54),

Isso acontece porque, principalmente pelo balão, as histórias em quadrinho se transformam em um verdadeiro híbrido de imagens e textos, que não podem mais ser separados. O balão é a intersecção entre imagem e palavra.

Xavier (2017) argumenta que, nos quadrinhos, a reprodução da linguagem falada ajuda a aproximá-los da realidade, mas é nas imagens que a ação realmente ocorre e a história é contada. Enquanto nas narrativas verbais o leitor cria imagens mentais a partir das descrições do narrador, nas narrativas verbo-visuais, as imagens são diretamente apresentadas, permitindo uma construção subjetiva do mundo. O leitor precisa interpretar elementos como tempo, espaço, movimentos, emoções e informações implícitas a partir dessas representações visuais.

Os planos e ângulos de visão em quadrinhos determinam como as imagens são apresentadas, destacando cenas ou personagens conforme a necessidade. As imagens podem ser aproximadas para focar em detalhes específicos ou distanciadas para incluir tanto os personagens quanto o cenário, similarmente à fotografia e ao cinema. Segundo Vergueiro (2012), os principais planos utilizados incluem: o plano geral, que abrange todo o cenário; o plano de conjunto, que mostra a figura humana com menos detalhes do ambiente; o plano aproximado, que mostra a parte superior da figura humana; o plano americano, que enquadra a figura humana a partir dos joelhos; o primeiro plano, que se limita aos ombros; e o plano de detalhe, que foca em uma parte específica do corpo ou objeto. O autor esclarece, no entanto, que não há uma regra fixa para o uso dos planos e ângulos de visão e que a escolha de variar entre eles pode ser feita para tornar a leitura mais dinâmica e envolvente.

Existem diversos termos para se referir ao gênero, como tira cômica, tira humorística, tira jornalística, tirinha cômica, ou simplesmente tirinha. Segundo Ramos (2017), a escolha do termo depende do enfoque que se deseja dar. Acerca disso, o autor explica que

As maiores divergências em relação aos vários nomes se encontram nos complementos utilizados. Parece haver uma necessidade de detalhamento do objeto referido, como se o interlocutor tivesse de ser esclarecido sobre o conteúdo daquela produção, a depender do olhar que se dê a ela. Se o foco estiver nos elementos humorísticos, opta-se pelos termos cômica, de humor, além da já citada humorística. Se o olhar for na linguagem utilizada, quadrinhos ou em quadrinhos. Caso o interesse esteja no local de veiculação, jornalística, de jornal ou diária (posto que tende a circular todos os dias) (Ramos, 2017, p. 40).

O termo "tira cômica" é o mais frequentemente usado, já que o humor é o elemento principal das tiras. Este termo traduz *comic strips*, uma expressão que veio dos Estados Unidos com as primeiras tiras. Semelhante às piadas, as tiras frequentemente têm um final que quebra a expectativa do leitor já que a surpresa inesperada no desfecho é a técnica que gera o humor. Por causa disso, muitas pessoas classificam as tiras como um gênero humorístico, e as tiras cômicas são frequentemente consideradas a única forma desse gênero.

Outra interpretação é ver as tiras como "um produto com conteúdo predominantemente infantil e, portanto, inofensivo" (Ramos, 2017, p. 49). Essa percepção também pode explicar o uso do termo "tirinha" para denominar o gênero. Embora as tiras frequentemente apresentem crianças ou animais como personagens

principais, isso não significa que sejam destinadas exclusivamente ao público infantil. As tiras da Mafalda são um exemplo claro, com a protagonista abordando questões complexas e sociais. Essas tiras, embora úteis no ensino, podem ser inadequadas para séries iniciais sem uma seleção e contextualização prévia pelo professor. Ramos (2017) destaca a importância de entender as características dos personagens para uma adequada compreensão da mensagem. A esse respeito, o autor afirma que

há tiras produzidas para diferentes públicos, de faixas etárias igualmente diferentes, e deve haver um critério mínimo no processo de escolha das histórias a serem utilizadas. A tarefa de seleção das tiras a serem trabalhadas no ensino é de uma responsabilidade muito grande. Requer minimamente leitura da história, adequação à faixa etária do aluno, conhecimento de seu contexto de circulação e informações de quem a criou (Ramos, 2017, p. 190).

Assim, é importante notar que existem tiras destinadas a diferentes faixas etárias e que a seleção deve ser feita com cuidado. Há tiras voltadas para crianças, jovens, adultos e algumas que são apropriadas para todas as idades.

A introdução dos quadrinhos na educação foi inicialmente cautelosa, já que, por muito tempo, esse gênero foi marginalizado nas escolas. Isso ocorreu, porque pais e professores temiam que as histórias coloridas e fantasiosas afastassem crianças e jovens de leituras mais sérias e prejudicassem seu desenvolvimento. Vergueiro (2012) sugere que a popularidade dos quadrinhos, resultado de sua ampla produção e comercialização, gerou desconfiança sobre seu impacto. Devido aos seus objetivos comerciais, muitos adultos não acreditavam que os quadrinhos pudessem contribuir para o crescimento cultural e moral dos jovens.

O autor apresenta uma visão oposta à crença inicial de que os quadrinhos não têm lugar na educação, argumentando a favor de seu uso por várias razões. Primeiro, os estudantes estão interessados em ler quadrinhos, que são uma parte familiar do seu cotidiano. Quando introduzidos na sala de aula, eles não só aumentam o engajamento e a motivação dos estudantes, mas também estimulam a curiosidade e o pensamento crítico, permitindo que se identifiquem com personagens que são ícones da cultura popular.

Além disso, a combinação de palavras e imagens nos quadrinhos promove um aprendizado mais eficaz, pois a integração dos dois elementos cria uma forma de comunicação que enriquece a compreensão dos conceitos de maneira dinâmica e complementar. Os quadrinhos também oferecem um alto nível de informação sobre

uma variedade de temas, o que facilita discussões em sala de aula e reduz a necessidade de explicações extensas por parte dos professores.

Os quadrinhos também melhoram as habilidades de comunicação dos estudantes ao incorporar a linguagem gráfica com a oral e a escrita. Eles incentivam o desenvolvimento do hábito de leitura, expandem o vocabulário e estimulam o pensamento crítico e a imaginação. Além disso, por serem globalmente reconhecidos, os quadrinhos permitem uma abordagem interdisciplinar e são adaptáveis a diferentes níveis e temas escolares, tornando-os uma ferramenta versátil e valiosa na educação (Vergueiro, 2012).

Recentemente, no Brasil, os órgãos oficiais de educação começaram a reconhecer a importância de incluir as HQs no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente implementada, enfatiza o uso de quadrinhos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, especialmente na área de Linguagens e no campo artístico-literário. Esse campo refere-se “à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BNCC, 2020, p. 96).

Embora os documentos oficiais de ensino mencionem tiras e quadrinhos, isso não assegura que esses gêneros sejam utilizados de forma eficaz. É necessário integrar as tiras a uma abordagem didática bem definida, que aproveite tanto o conteúdo quanto os recursos verbais e visuais presentes nelas. Isso ajuda a tornar o estudo do gênero mais envolvente e alinhado com o mundo multimodal atual.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, realizamos a análise dos resultados das atividades práticas aplicadas no local da pesquisa, contextualizando e descrevendo os processos envolvidos. Aqui, exploramos os métodos utilizados para estruturar a apresentação dos conceitos teóricos da GDV e destacamos as reflexões geradas pela exposição desses materiais, examinando se os estudantes demonstraram mudanças em suas interpretações e abordagens na leitura das imagens. O estudo avaliou se houve evolução na compreensão dos participantes após o contato com a GDV.

5.1 Contextualização da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, articulamos reflexões teóricas e práticas para melhorar o ensino da língua materna, focando na leitura de textos multimodais, valorizando especialmente a base teórica da Gramática do Design Visual (GDV), que promove a interpretação visual. A escolha cuidadosa de outras fontes teóricas também foi crucial para o planejamento, aplicação e coleta de dados durante as atividades, promovendo um ambiente dinâmico e interativo para desenvolver a competência multimodal dos estudantes.

5.1.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa teve como objetivo oferecer uma abordagem de ensino da língua materna que favorecesse a compreensão e habilidade do aluno no ato de ler textos multimodais. Para tanto, nos baseamos nas teorias da Gramática do Design Visual (GDV), sobretudo no que diz respeito à proposta da leitura do visual e na pesquisa-ação, tendo em vista o caráter investigativo e interventivo deste trabalho.

De natureza qualitativa, a pesquisa teve como base a abordagem metodológica desenvolvida por Thiollent - a pesquisa-ação. Essa abordagem tem como objetivo principal promover a participação ativa dos indivíduos e grupos envolvidos em um determinado contexto social, permitindo que eles identifiquem e solucionem problemas por meio de uma ação coletiva. Assim, Thiollent (2005, p. 14) define a pesquisa-ação como

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent desenvolveu a pesquisa-ação como uma alternativa à pesquisa tradicional, que muitas vezes é conduzida de forma distante e descolada da realidade dos sujeitos estudados. Ele propôs um método de pesquisa que visa combinar a análise crítica e a intervenção prática, com o intuito de promover mudanças e transformações sociais.

A pesquisa-ação envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes do estudo, buscando a construção conjunta do conhecimento e a implementação de ações para enfrentar os problemas identificados. Os participantes são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências, analisar criticamente as questões e propor soluções.

Uma das principais características deste tipo de pesquisa é a ênfase na participação ativa dos sujeitos envolvidos. Ao invés de serem apenas objetos de estudo, eles se tornam agentes de mudança, contribuindo ativamente na definição dos problemas a serem investigados, na coleta e análise dos dados, bem como na implementação das ações para solucionar esses problemas, tendo, portanto, caráter interventivo.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada no município de Quixeré, estado do Ceará, com uma turma do 8º ano do ensino fundamental. A escolha do *lócus* deve-se ao fato de a professora pesquisadora já atuar nesse espaço, facilitando a realização do trabalho. Os sujeitos da pesquisa estão na faixa etária de 13 a 14 anos e moram em comunidades rurais do município.

5.1.2 Etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa consistiu em fazer um levantamento de tiras do Armandinho com temas relacionados ao interesse dos estudantes. Para isso, foram catalogadas tiras que abordam temas relacionados, principalmente, às relações humanas e problemas sociais, bem como aquelas com as quais pudéssemos trabalhar as categorias de análise da GDV propostas para este trabalho. As tiras foram

produzidas a partir de 2020 e encontradas na página oficial do Armandinho no *Facebook*.

Posteriormente, na segunda etapa, foi feito o convite à turma de 8º ano da escola, composta por 15 estudantes, para participar da pesquisa, por meio de cinco oficinas que ocorreram nas aulas de língua portuguesa, tendo cada oficina a duração de 2h/a. Além disso, ainda nesta etapa, apresentamos à turma a proposta de intervenção e sua relevância para o contexto escolar, bem como o cronograma das cinco oficinas que seriam realizadas. Ademais, analisamos o conhecimento dos estudantes em relação ao letramento multimodal para a leitura das tiras do Armandinho a partir da aplicação de um questionário diagnóstico subjetivo com 10 questões (ver Apêndice A), utilizando três tiras do Armandinho, no qual os estudantes puderam demonstrar seus conhecimentos prévios a respeito do gênero textual proposto e do personagem da tira.

A terceira etapa da pesquisa propôs a introdução das teorias multimodais para a leitura de textos verbo-imagéticos. Nesta etapa, foram desenvolvidas as cinco oficinas nas quais foram propostas atividades práticas que permitiram aos estudantes explorarem e interpretarem as diferentes modalidades presentes nas tiras, com base em algumas categorias de análise da GDV. Aqui foram realizadas as seguintes atividades: na primeira oficina, foram apresentados o gênero e sua estrutura e a proposta de análise intuitiva de 3 tiras do Armandinho; na segunda, terceira e quarta oficinas, exploramos, respectivamente, as metafunções representacional, interativa e composicional, além de realizarmos uma atividade prática de análise de tiras à luz de cada uma dessas metafunções.

Na quarta etapa, foi realizada a culminância da intervenção, na qual propomos uma prática de leitura para análise de três tiras a partir das três metafunções estudadas. Após a realização dessa atividade, foi feita uma avaliação comparativa dos resultados obtidos no questionário diagnóstico e nas análises realizadas após a aplicação das teorias multimodais.

A seguir apresentamos um quadro-resumo das etapas da intervenção:

Quadro 2 - Etapas da intervenção

Etapas	Atividades	Descrição da atividade
1ª etapa		
Atividade 1	Levantamento das tiras de Armandinho	Nessa etapa foram selecionadas as tiras que iriam compor todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto.
2ª etapa		
Atividade 1	Convite e agendamento das oficinas.	Convite à turma de 8º ano, composta por 15 estudantes, para participar das oficinas.
Atividade 2	Apresentação da proposta de intervenção	Nesta etapa, apresentamos à turma a proposta de intervenção a ser desenvolvida, bem como o cronograma das oficinas.
Atividade 3	Questionário diagnóstico	Aplicação de um questionário diagnóstico subjetivo com 10 questões sobre o gênero tira e as tiras do Armandinho.
3ª etapa		
Atividade 1	Conhecendo o gênero	Apresentação do gênero e sua estrutura, e análise intuitiva de 3 tiras do Armandinho.
Atividade 2	Metafunção representacional	Apresentação da metafunção representacional e realização de atividade prática de análise de 3 tiras.
Atividade 3	Metafunção interativa	Apresentação da metafunção interativa e realização de atividade prática de análise de 3 tiras.
Atividade 4	Metafunção composicional	Apresentação da metafunção composicional e realização de atividade prática de análise de 3 tiras.
4ª etapa		

Atividade 1	Culminância da intervenção	Realização de uma prática de leitura para análise de 3 tiras a partir das três metafunções estudadas.
Atividade 2	Análise dos resultados	Após a realização da prática de leitura, coleta e análise das respostas dos estudantes. A partir da análise do questionário diagnóstico e da prática de leitura, verificação da efetivação do letramento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após a apresentação do percurso metodológico deste trabalho, passamos à descrição da prática de letramento proposta.

6 PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL COM TIRAS: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O letramento multimodal, como já dito anteriormente, tem se tornado uma competência essencial na sociedade contemporânea, marcada pela presença constante de diferentes linguagens e suportes tecnológicos. Diante desse cenário, esta seção descreve o processo de aplicação de uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento multimodal. A abordagem adotada buscou não apenas ampliar as possibilidades de compreensão e produção de significados pelos estudantes, mas também favorecer uma aprendizagem mais crítica e reflexiva sobre os diferentes modos de comunicação.

6.1 Primeira etapa: a escolha do *corpus*

A primeira atividade desta intervenção foi a escolha das tiras para compor este trabalho. O *corpus* foi definido a partir da análise das tiras do Armandinho que foram publicadas na página *Armandinho no Facebook*, conforme mencionado anteriormente. A seleção levou em consideração os temas abordados, bem como a adequação dessas tiras às categorias de análise da GDV que seriam trabalhadas. Todas essas tiras poderão ser verificadas nos apêndices ao final deste trabalho.

6.2 Segunda etapa: convite e aplicação do questionário diagnóstico

Após a seleção do *corpus*, foram realizados o convite e a apresentação da pesquisa à turma do 8º ano. Na ocasião, expusemos que a pesquisa contribui para a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a melhoria das práticas pedagógicas. Ao investigar questões relevantes para o contexto educacional, ela permite que os educadores identifiquem desafios, experimentem novas metodologias e avaliem suas abordagens de ensino com base em evidências. Além disso, ao envolver os estudantes no processo investigativo, podemos ajudar a promover a autonomia intelectual, a curiosidade e a capacidade de analisar informações de forma reflexiva, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Além do exposto, apresentamos aos estudantes que eles foram nossa motivação para a realização deste trabalho, convidando-os a participar, ao que prontamente concordaram, demonstrando compreender sua relevância. Dadas essas informações preliminares sobre o nosso estudo, passamos agora para a primeira atividade que consistiu na aplicação do questionário diagnóstico, disponibilizado no apêndice A deste trabalho.

Contudo, antes de iniciarmos a descrição do questionário, é importante frisar que, dos 15 estudantes da turma, apenas 13 participaram desta etapa. O questionário aplicado e descrito a seguir, composto por dez questões subjetivas, teve um caráter diagnóstico, permitindo compreendermos o nível de conhecimento e interpretação dos participantes em relação às tiras de Armandinho.

A questão 1, *O que você entende por “tira” ou “tirinha”?* teve como objetivo avaliar o conhecimento prévio do participante sobre o conceito de tiras, identificando sua familiaridade com esse gênero textual. Dos treze participantes, quatro fizeram relação das tiras com as histórias em quadrinho. Um deles foi o participante 01, que disse que a tira ou tirinha é “um gênero textual com histórias em quadrinho”.

Uma resposta mais bem elaborada foi dada pelo participante 04, o qual reconheceu alguns elementos do gênero tira, dizendo que estão são “uma história que apresenta poucos quadrados e tem forma verbal e não verbal”. Dentre os demais estudantes, alguns não souberam responder e outros não compreenderam a pergunta, respondendo apenas que tira e tirinha são a mesma coisa.

Na questão 2, *Quais elementos você considera essenciais para a criação de uma tira?*, cujo objetivo era compreender a percepção do participante sobre os principais componentes de uma tira, como texto verbal e imagético, personagens, enredo e humor, os estudantes destacaram os seguintes aspectos: personagens, imagens, crítica social, quadrinhos, tema, reflexão, história, diálogos, expressões, palavras, cenário. É válido ressaltar que, embora tendo dificuldade para conceituar o gênero, eles conseguiram intuitivamente perceber alguns elementos essenciais para a sua criação.

A questão 3, *Você já leu alguma tira do Armandinho? Se sim, onde?, buscou* verificar o nível de familiaridade do participante com as tiras do Armandinho e entender se ele já teve contato prévio com esse material. A maioria absoluta dos estudantes

respondeu que sim, que já teve contato com essas tiras, principalmente no livro didático.

Para a resolução das questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 foram apresentadas aos estudantes três tiras do Armandinho. A questão 4, *Como você descreveria a personalidade do Armandinho?*, tinha como finalidade analisar a interpretação do participante sobre o protagonista, observando características como comportamento, atitudes e visão de mundo. Os participantes demonstraram compreender alguns traços da personalidade do personagem ao descreverem-no como: “um pequeno sabido”, “um menino verdadeiro que faz críticas e demonstra muito bem sua opinião”, “uma criança inocente”, “um personagem curioso e engraçado”, “uma pessoa boa, gentil, honesta e inteligente”, “um garoto simpático e engraçado”, “um menino animado”, “um menino que gosta de saber das coisas”, “muito criativo e esperto”, “um garoto engraçado”.

A questão 5, *Identifique na tira os elementos verbais e não verbais*, foi elaborada com o fito de desenvolver a capacidade do participante de diferenciar os elementos visuais e textuais, reconhecendo como ambos contribuem para a construção do significado. Com exceção de um aluno, que disse não saber responder, todos expuseram que as palavras são os elementos verbais e as imagens os não verbais.

Com o objetivo de estimular a análise da relação entre texto e imagem na construção da narrativa, verificando se o participante percebe a complementaridade entre esses elementos, propomos a questão 6: *O texto está em concordância com as imagens? Como ele contribui para a narrativa?* Em todas as respostas pudemos perceber que os estudantes consideraram que texto e imagens têm relação de sentido e destacaram que o imagético ajuda a compreender o enredo.

A questão 7, *Qual foi a sua reação ao ler as tiras? (risos, reflexão, indiferença)?*, foi proposta a fim de identificar o impacto emocional das tiras no participante e avaliar a recepção da mensagem transmitida pelo autor. As respostas dividiram-se entre “risos” ou “reflexão”, que condizem com as tiras propostas na atividade.

A questão 8, *Quais temas você identifica nas tiras de Armandinho?*, objetivou explorar a capacidade do participante de reconhecer e interpretar os temas abordados nas tiras, como crítica social, meio ambiente, infância, entre outros. As tiras propostas tinham como temas as queimadas, agrotóxicos e uma cena cotidiana comum entre o

personagem Armandinho e sua mãe que trata da compreensão literal das crianças em algumas situações. De maneira geral, as respostas demonstraram que os estudantes conseguiram destacar sobre o que tratavam as tiras, embora alguns não tenham compreendido bem a tira 2 que abordava sobre o uso dos agrotóxicos, e reduziram o tema da tira a “batata”.

Na questão 9 foi solicitado aos participantes: *Escolha uma das tiras apresentadas e explique qual é a mensagem principal.* A finalidade dessa questão era avaliar a compreensão do participante sobre a mensagem central da tira escolhida, estimulando sua capacidade de síntese e interpretação. Quatro participantes escolheram a tira 1 e responderam que a mensagem da tira era: “tem queimadas”, “o céu está cinza por causa da poluição”, “o problema das queimadas” e “a poluição transforma o ambiente”. Quatro estudantes escolheram a tira 2, e as respostas foram as seguintes: “uso dos agrotóxicos”, “problema de veneno nas frutas”, “fala do uso de agrotóxicos” e “agrotóxico é um veneno”. Outros três participantes escolheram a tira 3, e um deles respondeu: “A tira fala sobre ele ter a liberdade de usar a roupa que quer”. Os outros dois explicaram da seguinte forma: “as duas ficaram ótimas” e “Tem pessoas que não sabem escolher”. Ademais, dois estudantes disseram que não sabiam responder à questão.

Por fim, a questão 10, *Como a mensagem da tira escolhida por você se relaciona com o contexto atual ou com situações cotidianas?*, teve como objetivo incentivar a reflexão crítica e a aplicação da mensagem da tira na realidade do participante, conectando o texto com sua experiência pessoal ou com questões contemporâneas. Dos treze participantes, apenas sete deles conseguiram compreender a questão e fazer uma relação com contextos da vida cotidiana.

Apresentamos a seguir as respostas dos estudantes que escolheram a tira 1: “Hoje em dia o mundo está bem poluído”, “Pois o desmatamento está bem presente nos dias atuais” e “Pois, hoje em dia a poluição está tão grande que está em todo lugar a toda hora”. Os que escolheram a tira 2 responderam: “Porque boa parte das comidas que consumimos tem o uso de agrotóxicos”, “Pois no nosso cotidiano compramos frutas, legumes e etc, que por muita das vezes os produtores usam agrotóxicos” e “Sobre o uso de agrotóxico que está presente em vários alimentos que consumimos”. Por fim, um estudante que escolheu a tira 3 deu como resposta: “Por eu ter o direito de usar uma roupa que eu goste e ache bonita em mim mesmo.”

Concluída a descrição do questionário diagnóstico passamos para etapa seguinte da intervenção: a apresentação do gênero tira e da GDV.

6.3 terceira etapa: apresentação do gênero tira e da GDV

Iniciamos a terceira etapa da intervenção apresentando aos estudantes o conceito de tira, bem como as características comuns a esse gênero textual. Durante o processo de explicação, os estudantes demonstraram certo conhecimento acerca dos elementos característicos desse gênero, sobretudo no que diz respeito aos seus aspectos estruturais como quadrinhos, balões, personagens e imagens. Em seguida, apresentamos o autor e o personagem do *corpus* escolhido para a realização deste trabalho.

6.3.1 As tiras do Armandinho

Após a explanação inicial sobre as tiras, apresentamos aos participantes o autor das tiras do Armandinho, Alexandre Beck, contextualizando-os sobre como foi o processo de criação do personagem protagonista. Posteriormente, com o objetivo de estimular a interpretação de texto e a leitura de imagens, realizamos uma análise intuitiva de três tiras.

Figura 23 - Roteiro de análise intuitiva 1

Tirinha 1

"ESSENCIAL À VIDA DE TODOS OS SERES VIVOS", COMEÇA COM A LETRA "A"...

COMO VOCÊ CONSEGUIU ERRAR ESSA?!

É ÓBVIO QUE É "ÁGUA"!

O QUE VOCÊ COLOCOU NA PROVA?!!

AMOR!

- COM QUEM ARMANDINHO ESTÁ CONVERSANDO?
- O QUE VOCÊ ACHA DA RESPOSTA QUE ARMANDINHO DEU PARA A PERGUNTA DA PROVA?
- COMO ARMANDINHO SE SENTE NO SEGUNDO QUADRINHO? O QUE TE LEVA A PENSAR ISSO? E NO TERCEIRO?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pergunta *"Com quem Armandinho está conversando?"* objetivou a identificação de personagens secundários e as relações entre eles, levando-os a observar com atenção os detalhes do quadrinho e perceber quem participa da cena, além do protagonista.

Na pergunta seguinte *"O que você acha da resposta que Armandinho deu para a pergunta da prova?"*, buscamos desenvolver a capacidade crítica e argumentativa dos estudantes. Aqui, eles foram convidados a refletir sobre a resposta do personagem e dar uma opinião pessoal, promovendo também a expressão de valores e interpretação subjetiva.

Em *"Como Armandinho se sente no segundo quadrinho? O que te leva a pensar isso? E no terceiro?"*, trabalhamos a leitura de imagem e interpretação emocional, estimulando-os a inferir sentimentos a partir de expressões faciais, postura corporal ou fala do personagem, além de ajudá-los a perceber a evolução do estado emocional do personagem, entendendo como a narrativa se desenvolve ao longo dos quadros.

Figura 24 - Roteiro de análise intuitiva 2



• O QUE CAUSOU O MAL ENTENDIDO AO ARMANDINHO?

• O QUE VOCÊ ENTENDE PELO TERMO "PANELINHA"?

• QUAL O SENTIDO DE "PANELINHA" NO PRIMEIRO QUADRINHO?

• COMO ARMANDINHO ENTENDE ESTE TERMO?

• NA SUA SALA ACONTECE ALGUM TIPO DE PANELINHA?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a análise intuitiva da tira acima iniciamos com a seguinte pergunta: *"O que causou o mal-entendido ao Armandinho?"*. Esta pergunta tinha como objetivo ajudar

os estudantes a perceberem que o mal-entendido foi causado pela interpretação literal da palavra “panelinha”, que na tirinha é entendida por Armandinho como um utensílio de cozinha, e não como um grupo fechado de amigos.

Quando perguntamos “O que você entende pelo termo ‘panelinha?’”, buscamos estimular a reflexão sobre o uso da linguagem informal e do vocabulário cotidiano, ajudando-os a identificar que “panelinha”, nesse contexto escolar, significa um grupo fechado de estudantes que não se misturam com os outros, ou seja, exclusão social ou grupinhos.

A questão seguinte “Qual o sentido de ‘panelinha’ no primeiro quadrinho?” tinha como finalidade fazer com que os participantes entendessem o significado real da palavra no contexto em que foi usada pelo pai. Ao serem perguntados sobre “Como Armandinho entende este termo?”, eles afirmaram que o personagem compreendeu que “panelinha” é uma panela pequena mesmo, percebendo que o humor da tira foi criado pela inocência do personagem.

Por fim, perguntamos “Na sua sala acontece algum tipo de panelinha?”, levando os estudantes a observarem se há exclusão entre eles, favorecendo discussões sobre respeito, inclusão, amizade e empatia dentro da sala de aula.

Figura 25 - Roteiro de análise intuitiva 3.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na última tira apresentada para a análise intuitiva, o personagem Armandinho faz uma distinção importante entre “julgar” e “condenar”. Ao perguntarmos se os estudantes concordam com o fato das pessoas julgarem o tempo todo, estimulamos neles a interpretação do conteúdo da tira, ao passo que incentivamos a reflexão crítica sobre o comportamento humano. Além disso, a questão “Por que ele diz que o problema é condenar?” teve como finalidade desenvolver habilidades de leitura e compreensão de mensagens implícitas, promovendo debates sobre ética, empatia e justiça.

Após a análise intuitiva das tiras, e antes de iniciar as oficinas que abordam as metafunções da GDV, foi necessário expor para os estudantes do que trata essa gramática. Assim, discorremos que a Gramática Funcional e a Gramática do Design Visual relacionam-se ao oferecerem ferramentas para compreender como a linguagem – seja verbal ou visual – constrói sentido.

A gramática funcional, proposta por Halliday, analisa a linguagem de acordo com suas funções comunicativas, considerando o contexto, as intenções do emissor e os efeitos no receptor. Já a GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen, aplica princípios semelhantes ao campo visual, examinando como elementos como cor, posição, ângulo e composição transmitem significados. Assim, elas se complementam ao revelarem como os sentidos são construídos não apenas pelas palavras, mas também pelas imagens e formas com que são apresentadas.

6.3.2 A Metafunção Representacional

Após darmos ciência aos estudantes a respeito da existência da GDV, iniciamos a oficina da primeira metafunção: a Metafunção Representacional. Os estudantes compreenderam que essa metafunção está relacionada às conexões entre os personagens nas imagens, sendo dividida em duas estruturas principais: a Estrutura Narrativa e a Estrutura Conceitual. Na primeira, os estudantes exploraram categorias como ação transacional e não transacional, reação transacional e não transacional, além dos processos verbal e mental. Já na segunda, foi apresentada a estrutura conceitual, mas não aprofundamos as categorias dessa estrutura, já que a grande maioria das tiras do Armandinho apresentam a estrutura narrativa.

Depois de feita a explanação das categorias acima, aplicamos uma atividade de análise de três tiras a partir delas. Para cada uma das tiras fizemos as seguintes perguntas: “A estrutura é narrativa ou conceitual? Por quê?”, “A ação é transacional ou não-transacional? Explique.”, “A reação é transacional ou não-transacional?”, “Quem é o ator e qual é a meta?” e “Na tira, há um processo verbal ou mental?”.

Figura 26 - Tira do Armandinho 1



Fonte: Facebook do Armandinho.

Ao analisarmos as respostas da tira acima observamos que todos os participantes compreenderam que ela tem uma estrutura narrativa, justificando que nela há ação e interação entre os personagens, além de contar uma história. É notório que a tira mostra uma sequência de ações acontecendo com vetores visíveis (gestos, fala, movimentação), o que caracteriza uma narrativa com início, meio e fim.

Na tira, Armandinho interage diretamente com outros participantes: ele fala com um adulto (provavelmente o pai) e também age sobre os sapinhos (levando-os na mochila), indicando ações com metas claras e efeitos nos outros personagens, portanto, a ação é transacional. A maioria respondeu que se trata de ação transacional, mas três estudantes disseram se tratar de uma ação não transacional. Como o adulto reage à fala de Armandinho com uma pergunta e uma expressão corporal (olhar direcionado), e Armandinho responde, havendo a troca de olhares e gestos entre eles a reação é transacional. As respostas de todos os participantes estão de acordo com essa classificação.

Na identificação do ator e da meta, todos responderam que o ator é o Armandinho e que a meta é o pai dele. Por fim, todos os participantes disseram que na tira em análise há um processo verbal, e alguns justificaram a resposta pela presença dos balões de fala.

Figura 27 - Tira do Armandinho 2



Fonte: Facebook do Armandinho.

Analisando a tira acima, a partir das perguntas já mencionadas, percebemos que a maioria dos participantes classificaram a estrutura como conceitual, fazendo uma pequena confusão que percebemos pelas justificativas de algumas respostas: *“Porque não há fala entre dois ou mais personagens”, “Porque tenta passar uma mensagem”, “Porque não há uma interação entre os personagens”*. Assim, foi necessário retomar as características das estruturas chamando a atenção para o fato da tira mostrar uma sequência de ações que expressam movimento e fala. O personagem está realizando ações (gritar, apontar, negar), o que caracteriza uma estrutura narrativa com vetores visuais definidos (gestos, direção do olhar e corpo).

Apesar de terem classificado a tira como conceitual, os estudantes classificaram a ação como não transacional, pois a meta não pode ser vista, o que está correto. Embora o personagem aponte e fale, ele não está interagindo com outro personagem na imagem. A ação é expressa, mas sem envolver um segundo participante explícito como alvo direto da ação. Da mesma forma, todos classificaram a reação como não transacional. Percebemos que o personagem está sozinho, sem trocas visuais ou interação com outro, apenas expressando algo para um "alvo implícito" fora da cena.

Em relação ao ator e meta, eles identificaram o menino como ator e a meta como inexistente, tendo em vista que o objeto da ação não pode ser identificado nessa

tira. Quanto ao processo, apenas um estudante classificou como mental e não apresentou justificativa. Os demais classificaram corretamente como um processo verbal.

Figura 28 - Tira do Armandinho 3



Fonte: Facebook do Armandinho.

A respeito da tira acima, assim como na anterior, parte dos estudantes classificou a estrutura como conceitual e parte como narrativa. Os que classificaram como conceitual não perceberam que a tira mostra uma sequência de ações: Armandinho se aproxima de uma pessoa, abre um presente e depois a abraça. É possível observar a presença de vetores visuais claros (movimento e gestos), o que caracteriza uma narrativa.

A ação nessa tira é transacional, pois o personagem Armandinho realiza ações que envolvem interação com outros participantes visuais: ele se aproxima da mulher (provavelmente sua mãe), abre o presente e depois a abraça, afetando diretamente o outro personagem. Alguns participantes consideraram a ação e a reação não transacionais, pois não perceberam a interação entre os personagens e que o abraço entre eles configura uma reação, mesmo que a mulher não tenha balão de fala, pois há uma resposta visual e emocional à ação de Armandinho, indicada pelo contato físico e proximidade. Aqui, foi necessário retomar os conceitos de ação e reação transacional e não transacional, conforme exposto na parte teórica deste trabalho.

Na identificação do ator e da meta os estudantes apresentaram dificuldade. Alguns estudantes responderam que o ator era a mãe e outros o pai, colocando Armandinho como meta. Apenas três deles identificaram corretamente o Armandinho como ator e os pais como metas. Quanto à classificação do processo em verbal ou mental, as respostas da turma ficaram bem divididas entre as duas. O fato das falas nas tiras de Alexandre Beck não serem inseridas em balões gerou dúvidas em relação a essa categoria de análise. Aqueles que responderam que o processo é verbal consideraram as falas dos quadrinhos como sendo do personagem principal. No entanto, não aparecem os traços indicativos da fala comum nas tiras em análise, configurando esse processo como mental.

6.3.3 A Metafunção Interacional

Dando continuidade às oficinas, introduzimos as categorias de análise referentes à metafunção interacional, que ajudam a interpretar como a imagem se comunica com o público, construindo significados sociais, afetivos e ideológicos através de escolhas visuais. São elas: contato, distância social e perspectiva. Ao longo desta oficina explicitamos aos participantes, por meio de exemplos, as categorias descritas a seguir.

Explicamos que o contato se refere à presença ou ausência de um olhar direto entre os participantes representados na imagem e o observador, e que essa categoria determina se a imagem está tentando envolver o observador diretamente ou não. Em seguida, diferenciamos o contato demanda do contato oferta. Passamos para a categoria distância social, destacando a importância de observar o grau de proximidade ou afastamento entre o participante visual e o observador. Dessa forma, o enquadramento em plano fechado indica uma relação pessoal próxima, em plano intermediário pode indicar uma relação mais social e em plano aberto uma relação mais impessoal, de observador, simulando as distâncias sociais da vida real.

Por fim, abordamos a categoria perspectiva, mostrando como o ângulo de visão da imagem pode indicar posição de poder (ângulo vertical), sugerir envolvimento, aproximação (ângulo frontal) ou sugerir distanciamento ou observação externa (ângulo oblíquo).

Expostas as categorias, propomos uma atividade de análise de outras três tiras à luz da metanfunção interacional.

Figura 29 - Tira do Armandinho 4



Fonte: Facebook do Armandinho.

Na tira acima, todos os estudantes identificaram que nenhum personagem olha diretamente para o espectador, o que caracteriza o contato oferta. Quanto à distância social, eles identificaram que no primeiro quadrinho o personagem Armandinho aparece da cintura para cima (plano intermediário) e no segundo e terceiro, em corpo inteiro (plano aberto). Em relação à perspectiva, todos classificaram o ângulo como oblíquo, o que pode ser constatado, pois os personagens encontram-se de perfil.

Figura 30 - Tira do Armandinho 5



Fonte: Facebook do Armandinho.

Na segunda tira analisada, como podemos observar na imagem acima, os participantes observaram que segue os mesmos padrões da tira anterior, com exceção em relação à distância social, já que no terceiro quadrinho o personagem aparece em plano fechado.

Figura 31- Tira do Armandinho 6



Fonte: Facebook do Armandinho.

Nesta última tira, os estudantes perceberam a reafirmação do padrão, diferenciando-se das anteriores somente em relação à perspectiva, a qual classificaram como plano aberto.

A partir das análises desta atividade, discutimos que nas tiras do Armandinho, observa-se o predomínio da categoria “oferta” no que se refere ao contato. Os personagens não estabelecem contato visual direto com o espectador, o que caracteriza uma relação não interpelativa. Isso significa que o espectador não é convocado a participar ativamente da cena, mas sim posicionado como um observador externo. Tal escolha contribui para uma leitura mais reflexiva e interpretativa das mensagens visuais e verbais.

Quanto à distância social, nota-se o uso frequente do plano aberto, com algumas variações pontuais para planos intermediário e fechado, especialmente quando há a necessidade de representar deslocamento espacial dos personagens. A perspectiva, por sua vez, é predominantemente oblíqua e situada ao nível dos olhos. Essa configuração visual sugere uma relação de igualdade entre os personagens e o espectador, reforçando a ideia de que os interlocutores compartilham um mesmo ponto de vista. Isso também contribui para a criação de envolvimento com as temáticas apresentadas, como questões ambientais e de gênero.

6.3.4 A Metafunção Composicional

Na terceira oficina da GDV, apresentamos aos participantes algumas categorias de análise da metafunção composicional por meio de slides, contendo tiras para exemplificar cada uma delas. Como já visto na parte teórica, essa metafunção trata da maneira como os elementos visuais são organizados em uma imagem para criar significado. As categorias estudadas aqui foram: o valor da informação, a saliência e a estruturação.

Ao abordarmos o valor da informação, destacamos que a posição dos elementos na imagem tem uma intenção específica, baseando-se na leitura ocidental (da esquerda para a direita, de cima para baixo). Dependendo da posição, o valor de informação pode ser classificado como dado, novo, ideal e real.

Ao introduzirmos a categoria saliência, explicamos que os elementos da tira podem se destacar visualmente, utilizando recursos como tamanho, cor e luz, com o objetivo de chamar a atenção do observador para estes elementos. Se o texto apresenta uma imagem mais destacada, temos saliência máxima, mas se o texto verbal é o que mais chama a atenção, temos saliência mínima.

Em seguida, discorreremos sobre a estruturação, que diz respeito a como os elementos visuais se conectam ou se separam entre si, sendo forte - quando há quadros, margens ou separações claras entre os elementos - ou fraca, quando os elementos estão integrados com continuidade visual, passando uma ideia de unidade ou fluidez.

Após a explanação das categorias, propomos uma atividade com três tiras para que os estudantes fizessem uma análise. Aqui cabe uma ressalva em relação a esta categoria. Na etapa de seleção do *corpus*, não foram identificadas tiras nas quais as informações ideais e reais pudessem ser observadas, o que caracteriza um certo padrão na produção dessas tiras. Desta forma, nesta atividade, nos detemos à identificação apenas do dado e do novo. Além disso, os participantes deveriam classificar a saliência e o tipo de estruturação. Abaixo, apresentamos a análise das tiras propostas na atividade, bem como as respostas dos participantes.

Figura 32 - Tira do Armandinho 7



Fonte: Facebook do Armandinho.

Ao analisarmos a tira acima, verificamos que a informação conhecida (dado) é que alguém pede ao Armandinho para que ele saia da frente do videogame. A informação nova (novo) - Armandinho continua jogando e põe o videogame atrás dele - é o que revela o humor da tira, tendo em vista a interpretação literal do personagem sobre "sair da frente do videogame". Dos nove estudantes que realizaram a atividade, seis conseguiram identificar corretamente as informações. Três deles identificaram a

situação inicial, mas não mencionaram o fato de o videogame estar atrás do personagem no último quadrinho.

A respeito da saliência, oito estudantes classificaram corretamente como saliência máxima, compreendendo que a imagem é determinante para a interpretação da tira. Quanto à estrutura, seis classificaram corretamente como fraca, tendo em vista a não separação dos elementos visuais.

Figura 33 - Tira do Armandinho 8



Fonte: Facebook do Armandinho.

Na segunda tira da atividade, sete participantes identificaram corretamente o dado como o fato de Armandinho ter feito um livro e o novo como o sapo saltando do livro e assustando a mãe do garoto. Cinco estudantes consideram a saliência mínima, o que pode estar relacionado ao destaque dado à interjeição “AH!!” da mãe no último quadrinho. No entanto, a saliência é máxima, levando-se em consideração que somos mais atraídos pela imagem do livro, do sapo e do susto da mãe, revelado também pela posição de suas pernas. Aqui, foi necessário retomar os aspectos relacionados à saliência para a perfeita compreensão dos estudantes. Quanto à estrutura, todos responderam corretamente que é fraca.

Figura 34 - Tira do Armandinho 9



Fonte: Facebook do Armandinho.

A última tira da atividade tem como dado a pilha de blocos em “Violência”, representando a situação atual, à direita no primeiro quadro. O novo trata-se do menino transferindo os blocos para “Igualdade Social”, representando uma mudança no segundo quadrinho. Oito estudantes tiveram essa percepção em relação ao valor da informação.

No tocante à saliência, todos classificaram corretamente como máxima, demonstrando compreender que o contraste das pilhas e o movimento do personagem é o que capta a atenção dos leitores dessa tira. Além disso, todos concordaram que a estrutura da tira em análise é fraca, o que está correto.

7 CULMINÂNCIA DA INTERVENÇÃO

Após a conclusão das atividades previamente descritas, procedeu-se à aplicação de uma atividade final, da qual participaram nove estudantes, com o propósito de verificar se o contato com a teoria multimodal proporcionou maior habilidade na leitura e interpretação das tiras. A observação do nível de letramento multimodal atingido pelos estudantes ao término da intervenção revela-se elemento crucial, na medida em que, caso os objetivos inicialmente propostos tenham sido efetivamente alcançados, tal intervenção poderá configurar-se como uma ferramenta significativa para a sala de aula.

A atividade final foi composta de três tiras, sobre as quais os participantes fariam uma análise acerca das categorias de análise da GDV estudadas nas oficinas descritas anteriormente. Para cada uma das tiras, eles deveriam definir o tipo de estrutura (narrativa ou conceitual), o tipo de ação (transacional ou não transacional), o contato (demanda ou oferta), o tipo de plano (fechado, intermediário ou aberto), o ângulo (frontal, oblíquo ou vertical). Além disso, solicitamos que identificassem nas tiras o valor de informação (dado e novo) e classificassem a saliência (máxima ou mínima) e a estrutura (forte ou fraca). Ao final, pedimos para que os estudantes explicassem o que compreenderam sobre cada uma das tiras. Assim sendo, passamos à análise das respostas compiladas.

7.1 Análise das respostas sobre a tira 01

Figura 35 - Tira 01



Fonte: Facebook do Armandinho.

A tira mostra uma sequência de ações (o menino caminhando e reagindo aos elementos na praia), caracterizando uma narrativa com ações não transacionais, tendo em vista que não há a presença de outro personagem. Todos os estudantes classificaram corretamente a tira como sendo uma estrutura narrativa com ação não transacional.

No que diz respeito ao contato, podemos observar que é do tipo oferta, o que foi corretamente observado por todos os participantes. No entanto, em relação ao tipo de plano, um dos estudantes identificou que era intermediário, o que não condiz com a imagem, que possui plano aberto em todos os quadrinhos.

No tocante ao tipo de ângulo, todos observaram que o personagem é visto em um ângulo oblíquo (de perfil), que corresponde a um dos padrões nas tiras de Alexandre Beck. Ademais, todos identificaram corretamente o dado no primeiro quadrinho e o novo no segundo quadrinho. Ao observarem o que é mais evidente na tira, sete participantes concordaram que a imagem é mais evidente do que o texto verbal.

Na análise dessa tira, a maior discrepância entre as respostas foi em relação à estrutura sob o viés da metafunção composicional. Observando a imagem, vemos que se trata de uma estrutura fraca, no entanto, apenas três estudantes classificaram corretamente.

A tira mostra um menino que gosta de passear pela praia e observa elementos da natureza com entusiasmo. No entanto, ao final, encontra lixo na areia e demonstra repulsa, quebrando sua experiência positiva e fazendo uma crítica ao comportamento humano que suja o ambiente, especialmente em espaços naturais como a praia. Apresentamos, a seguir, as respostas que mais se aproximaram da interpretação da tira dada acima.

O participante 02 compreendeu “Que o menino percebe que na praia nem tudo é bom”; Já o participante 8 afirmou que “ele fala que afora a praia, mas não gosta que as pessoas jogam lixo na praia”; O participante 10 disse que “ele gostava muito de andar na praia pois era muito legal e cheio de animais, mais as pessoas estão poluindo muito e está ficando ruim”; O participante 12 respondeu que “mesmo a praia sendo bonita, ainda é poluída”; O 14 afirmou que “além de várias coisas belas como conchas e etc, na praia também tem poluição”.

Apesar da simplicidade e objetividade das respostas, observamos que os participantes conseguiram compreender o texto a partir da visualização dos elementos da tira, guiados pela GDV.

7.2 Análise das respostas sobre a tira 02

Figura 36 - Tira 02



Fonte: Facebook do Armandinho.

Na segunda tira da atividade, o personagem está realizando uma ação (desafio de prender a respiração), e essa ação envolve uma reação de outro personagem. Portanto, analisando-a a partir da metafunção representacional, temos uma estrutura narrativa com ação transacional, o que foi corretamente identificado pelos nove estudantes.

É possível notar que nenhum personagem faz contato visual com o leitor e, portanto, a cena é oferecida como observação, sem convocar o leitor diretamente, caracterizando um contato oferta, perfeitamente identificado por todos. Vemos ainda que os personagens são apresentados da cintura para cima, ou seja, em plano intermediário, o que foi observado por seis dos participantes. Quanto ao ângulo, as respostas foram unânimes, trata-se de ângulo oblíquo.

Analisando a tira a partir de sua composição, constatamos que todos os estudantes identificaram adequadamente a informação dada como sendo o menino

mergulhando e a informação nova sendo o resultado inesperado e engraçado: ele só aguentou cinco segundos debaixo d'água.

Ademais, houve um certo equilíbrio nas respostas em relação à saliência. Cinco deles consideraram a saliência máxima, o que está correto, e quatro consideraram mínima. Acreditamos que estes últimos tenham levado em consideração que a onomatopeia "**ARFI!**", que representa o som de alguém ofegante ou recuperando o fôlego, escrita com letras maiores, foi o que mais chamou a atenção no texto. Contudo, o humor da tira é construído principalmente pelas imagens e situações visuais.

Já a respeito da estruturação da tira, os elementos visuais apresentam cores, formas e estilo consistentes em todos os quadros, configurando-se uma estrutura fraca que foi identificada por apenas quatro estudantes.

Sobre a compreensão da tira em análise, vemos que ela faz uma brincadeira com a ideia de “desafiar o maior predador dos oceanos”, que no caso é o tubarão (simbolizado pela barbatana no início). O menino tenta mostrar coragem e resistência, mas a piada está no fato de que ele só consegue prender a respiração por cinco segundos. A situação quebra a expectativa de bravura e reforça o humor pelo contraste entre a fala inicial e o desempenho real. Apresentamos a seguir as respostas sobre o que os estudantes compreenderam dessa tira e que mais se aproximam do entendimento exposto acima.

O participante 2 disse que “o Armandinho pensou que ele tinha passado varios minutos quando só tinha passado 5 segundos embaixo da água”; O participante 8 respondeu que “o Armandinho pensava que ia ficar mais tempo de baixo da água”; O participante 10 respondeu que “ele pensou que ficou muito tempo em baixo da agua mais ele ficou pouco”; O 14 afirmou que “Armandinho aguentou somente 5 segundos e ficou sem fôlego”.

Percebe-se, a partir das respostas dadas acima, que esses estudantes atingiram satisfatoriamente o que era esperado deles nessa última etapa da atividade final.

7.3 Análise das respostas sobre a tira 03

Figura 37 - Tira 03



Fonte: Facebook do Armandinho.

Na última tira da atividade percebemos uma sequência de ações com participantes interagindo: o menino sugere uma brincadeira, as crianças respondem e, no segundo quadro, todas estão com celulares, interpretando "telefone sem fio" de forma literal, caracterizando uma sequência narrativa com ação transacional. Todos os participantes fizeram essa mesma análise da tira.

Em relação às categorias da metafunção interacional, observamos que nenhum personagem olha diretamente para o leitor. Eles interagem entre si, e o leitor observa a cena de fora, configurando-se um contato do tipo oferta, o que foi observado por todos os estudantes. Quanto ao plano e ao ângulo, notamos que se trata de plano aberto e ângulo oblíquo, o que foi plenamente percebido por todos eles.

Por fim, nas categorias da metafunção composicional, constatamos que todos os estudantes identificaram a informação dada no primeiro quadrinho, no qual Armandinho sugere uma brincadeira clássica: "telefone sem fio", e a informação nova no segundo quadrinho, no qual as crianças interpretam a brincadeira de forma literal e cada uma pega o seu celular.

Todos também concordaram que o texto possui saliência máxima, já que a imagem é mais evidente e o humor e a crítica são transmitidos principalmente por ela, especialmente no segundo quadrinho. A respeito da estruturação da tira, apenas um

participante não respondeu adequadamente. Vemos que, na tira, as cores e formas são consistentes nos dois quadrinhos, sendo, portanto, uma estrutura fraca.

Ao fazermos a leitura da tira, é possível depreender que ela faz uma crítica bem-humorada ao uso excessivo da tecnologia pelas crianças. O menino propõe brincar de “telefone sem fio”, uma brincadeira tradicional que envolve comunicação oral e memória. No entanto, os outros interpretam literalmente e cada um pega seu celular (telefone sem fio real), mostrando como o uso da tecnologia mudou o modo como as crianças se divertem hoje em dia. Ao analisarmos as respostas da última pergunta da atividade, percebemos que a maioria dos participantes fizeram interpretações próximas à que foi exposta acima.

A resposta do participante 2 foi a seguinte: “os meninos pensaram que o Armandinho estava falando do celular”; O participante 5 disse que “o Armandinho chama as outras crianças para brincar de “telefone sem fio”, só que eles pegam o telefone digital e vão brincar nele”; O participante 8 respondeu que “o Armandinho queria brincar de telefone sem fio mas os outros pegaram o celular”; O participante 10 disse que “as crianças hoje em dia só querem brincar no celular”; O participante 12 respondeu que “utilizamos muito o telefone no dia a dia”; O 14 afirmou que “as crianças não brincam mais como antigamente”.

As respostas dos estudantes às três tiras analisadas demonstram, de forma geral, uma boa compreensão dos elementos visuais e narrativos presentes nos textos multimodais propostos. Os participantes conseguiram identificar, com precisão, aspectos fundamentais das metafunções representacional, interacional e composicional, ainda que com algumas variações pontuais de desempenho.

Na tira 01, houve acerto unânime quanto à identificação da narrativa com ação não transacional e ao tipo de contato (oferta), além do ângulo e da distinção entre informação dada e nova. Contudo, observou-se uma divergência em relação ao tipo de plano e, principalmente, à análise composicional, onde a maioria dos estudantes não conseguiu identificar corretamente a estrutura fraca da imagem. Ainda assim, as interpretações do conteúdo da tira revelaram uma boa leitura do tema e da crítica ambiental implícita, mesmo com respostas simples e diretas.

Já na tira 02, os estudantes apresentaram maior uniformidade nas análises, como a identificação da ação transacional, o contato oferta, o ângulo oblíquo e a diferenciação entre dado e novo. Apesar disso, houve discordância quanto ao nível

de saliência, indicando que alguns estudantes priorizaram elementos gráficos (como a onomatopeia) em detrimento da narrativa visual. Ainda assim, as interpretações mostraram que a maioria compreendeu o humor da tira, baseado na quebra de expectativa.

Na tira 03, os estudantes mostraram um desempenho bastante consistente, acertando quase todas as categorias analisadas, como a estrutura narrativa com ação transacional, o plano aberto, o ângulo oblíquo e a saliência máxima. Apenas um participante não respondeu corretamente à análise da estrutura. Quanto ao conteúdo interpretativo, a maioria demonstrou plena compreensão da crítica à dependência da tecnologia pelas crianças, evidenciando uma leitura crítica e atualizada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral promover o letramento multimodal nas aulas de Língua Materna no Ensino Fundamental, utilizando as tiras do personagem *Armandinho* como recurso didático. A escolha desse material não foi aleatória: partiu da nossa experiência em sala de aula e da percepção de que os estudantes se envolvem mais com textos que dialogam com sua realidade e que apresentam múltiplas formas de linguagem.

Ao longo da nossa atuação docente, percebemos que muitos estudantes demonstram familiaridade com as tiras, especialmente as que circulam em redes sociais e as que aparecem nos livros didáticos, mas têm dificuldades em interpretá-las, considerando os elementos verbais e não verbais. Isso nos motivou a investigar de que forma o trabalho com esse gênero textual poderia contribuir para ampliar as competências leitoras dos estudantes.

A pesquisa foi norteada por quatro objetivos específicos, sendo o primeiro selecionar tiras com temáticas próximas ao cotidiano dos alunos, como questões sociais, ambientais e afetivas. Esse cuidado teve como finalidade garantir que os textos fossem não apenas compreensíveis, mas também significativos e envolventes para a turma.

Em seguida, aplicamos um questionário diagnóstico com o objetivo de mapear os conhecimentos prévios dos estudantes sobre leitura multimodal. Os resultados indicaram que, embora muitos já conhecessem o personagem *Armandinho*, poucos conseguiam articular os diferentes modos de significação presentes nas tiras, como a relação entre imagem e texto, ou os sentidos implícitos sugeridos por expressões visuais.

Diante disso, foi necessário planejar uma intervenção pedagógica com o objetivo de incluir noções básicas de multimodalidade, especialmente com base na Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen. A proposta foi apresentar, de forma acessível, algumas categorias para que os estudantes passassem a perceber que o sentido dos textos não está apenas nas palavras, mas também em como os elementos visuais se organizam.

As atividades desenvolvidas em sala de aula procuraram integrar teoria e prática, sempre partindo da observação coletiva das tiras para, depois, estimular

interpretações individuais. Foi interessante observar como os estudantes, com o tempo, passaram a expressar com mais segurança o que viam, justificando suas leituras com base nos elementos visuais.

Na etapa final, realizamos uma análise das interpretações feitas após a sequência de atividades. Os resultados foram bastante positivos: além de uma melhora perceptível na capacidade de articular diferentes linguagens, os estudantes passaram a demonstrar mais autonomia e criticidade ao lidar com textos multimodais. Em suas falas, ficou claro o amadurecimento no olhar sobre os temas tratados nas tiras e a valorização da leitura como uma prática ativa, que vai além da decodificação de palavras.

Como contribuição, este estudo reforça a importância de ampliar o repertório textual trabalhado na escola. O uso de gêneros visuais como as tiras pode e deve fazer parte do ensino da Língua Portuguesa, especialmente em uma sociedade em que a leitura de imagens é tão presente quanto a de textos escritos. Além disso, trata-se de uma forma de aproximar os conteúdos escolares das vivências dos estudantes, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018), ao enfatizar a necessidade de trabalhar com gêneros textuais diversos e socialmente relevantes.

A realização deste trabalho em sala de aula mostrou, de forma concreta, como as tiras podem ser um recurso valioso no ensino de Língua Portuguesa. Ao trazer esse gênero para as atividades escolares, foi possível perceber um maior envolvimento dos alunos, que se identificaram com os temas abordados e passaram a refletir mais criticamente sobre as mensagens transmitidas. Utilizando a Gramática do Design Visual como ferramenta de análise, os estudantes compreenderam que os sentidos produzidos em uma tira não se limitam ao texto escrito, mas dependem também de elementos visuais como personagens, cores, enquadramentos e expressões. Isso abriu espaço para discussões sobre temas sociais, humor, posicionamento e diferentes formas de leitura do mundo.

Com isso, o trabalho ultrapassa a proposta de apenas contribuir para o letramento multimodal — ele se mostra viável e eficaz para ser utilizado na prática docente. As possibilidades de aplicação em sala são diversas, desde atividades de leitura e interpretação até produções próprias dos estudantes, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Além disso, promove um ensino mais significativo,

pois considera os textos que circulam no cotidiano dos estudantes e estimula uma postura crítica diante da linguagem, seja ela verbal ou visual.

Reconhecemos que este estudo teve suas limitações, pois foi desenvolvido com uma única turma, em um recorte específico de série e com um conjunto restrito de tiras. No entanto, os resultados obtidos indicam que esse é um caminho promissor, que merece ser explorado em diferentes contextos, faixas etárias e com outros gêneros multimodais, como quadrinhos, memes e vídeos curtos.

Concluimos, portanto, que promover o letramento multimodal por meio das tiras do Armandinho é uma estratégia pedagógica não apenas possível, mas necessária. Ao valorizar a diversidade textual e integrar múltiplas formas de expressão, essa abordagem contribui para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo, crítico e relevante para os estudantes, preparando-os melhor para interpretar o mundo que os cerca, um mundo cada vez mais mediado por diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

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

ALMEIDA, D. B. L. Pelos caminhos do letramento visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *In*: **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. vol. 3 n. 5. p. 43-63, 2011.

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Uxbridge: Adobe Systems Incorporated, 2003. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, J.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/ SEF, 1997.

CANI, J. B. **Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme**. Periferia, v. 11, n. 2, p.242-267, 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A grammar of multimodality**. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. 2005. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London, Routledge, 350 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio – Multiletramentos e Mudanças Sociais. *In*: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONISIO, A. P. A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, p. 131-144, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J; SOUZA, M. M. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática do design visual em cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (org.). **Perspectivas em análise visual: da fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D.L.P. de; FIORIN, J.L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia da comunicação**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

GERALDI, J. W.(Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: H. Education, 2004.

JEWITT, C. **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009. Disponível em:
<https://www.academia.edu/38777152/Leeuwen_Theo_Van_e_Carey_Jewitt_eds._2001_Hand_book_of_Visual_Analysis._London_Sage> . Acesso em: 10 mai. 2024.
KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 3. ed. London; New York: Routledge, 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: Karwoski, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kay Gangue, 2005.

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

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o não dito e o omitido. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, RS: EDUCAT, vol. 9, nº 1, 15-39, 2006.

PINHEIRO, V. S. **Analisando significados de capas da revista Raça Brasil**: um estudo de caso à luz da Semiótica Social. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-73HHJU>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

PINHEIRO, P. **A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois**: algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index>. Acesso em: 14 mai. 2024.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

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

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

SILVA, T.R.B.C., **Pedagogia dos Multiletramentos**: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p.11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/25319/14659>. Acesso em: 10/05/2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012 p. 7-29.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In*: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. – Petrópolis: Vozes, 2007, p. 09-33.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

XAVIER, G. K. R. S. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *In*: **Darandina Revistaeletrônica**. v.10, n. 2, 2017.

APÊNDICES**APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Estudante: _____ Turma:

8º ano

Professora: Patrícia de Sousa Araujo Magalhães

Data: __/__/__

Questionário diagnóstico

1. O que você entende por “tira” ou “tirinha”?

2. Quais elementos você considera essenciais para a criação de uma tira?

3. Você já leu alguma tira do Armandinho? Se sim, onde?

A seguir serão apresentadas três tiras:

Tira 1



Tira 2



Tira 3



A partir da leitura das tiras acima, responda às perguntas abaixo:

4. Como você descreveria a personalidade do Armandinho?

5. Identifique na tira os elementos verbais e não verbais.

6. O texto está em concordância com as imagens? Como ele contribui para a narrativa?

7. Qual foi a sua reação ao ler as tiras? (risos, reflexão, indiferença)?

8. Quais temas você identifica nas tiras de Armandinho?

9. Escolha uma das tiras apresentadas e explique qual é a mensagem principal.

10. Como a mensagem da tira escolhida por você se relaciona com o contexto atual ou com situações cotidianas?

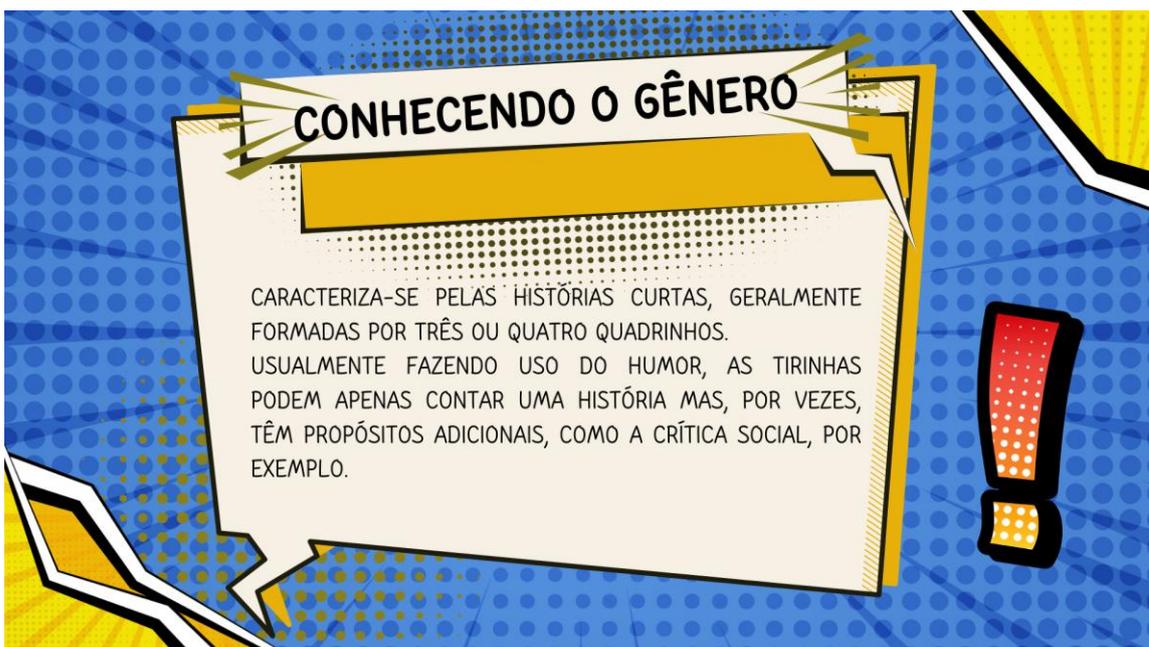
APÊNDICE B – SLIDES

Figura B1 - Slide 1.1



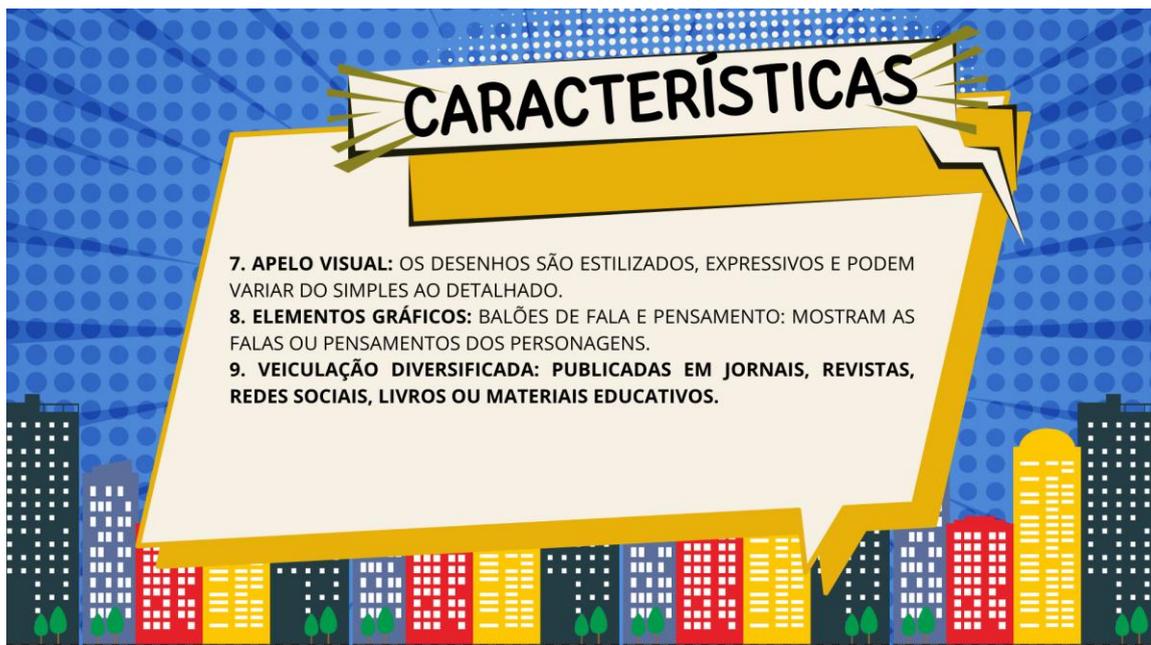
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B2 - Slide 1.2



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B3 - Slide 1.3



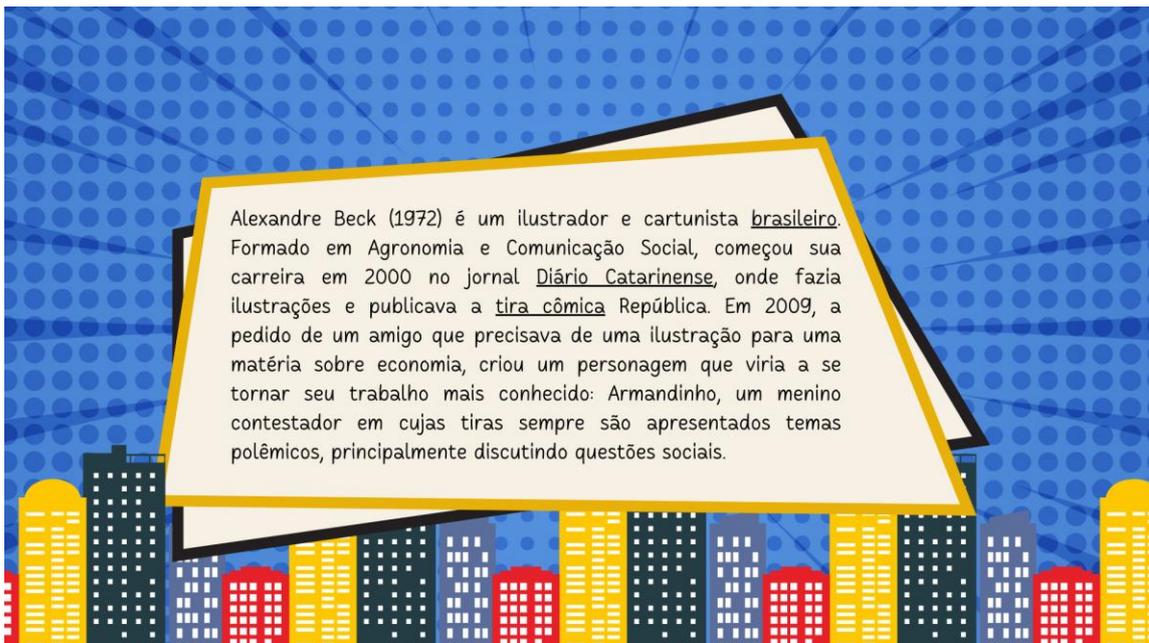
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B4 - Slide 1.4



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B5 - Slide 1.5



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B6 - Slide 1.6



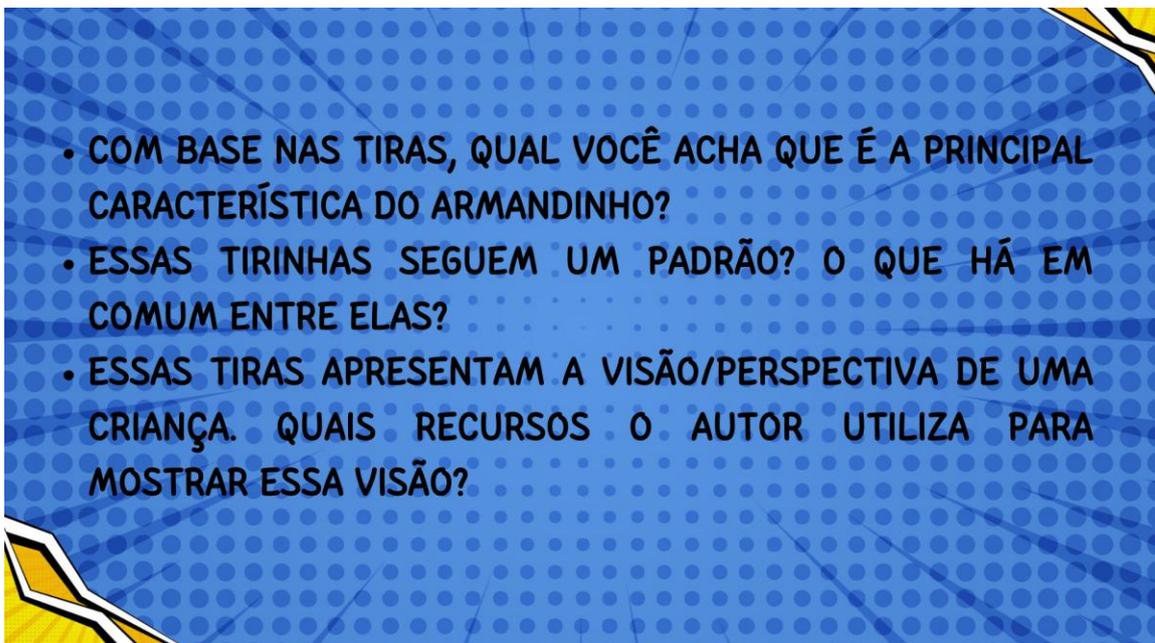
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B7 - Slide 1.7



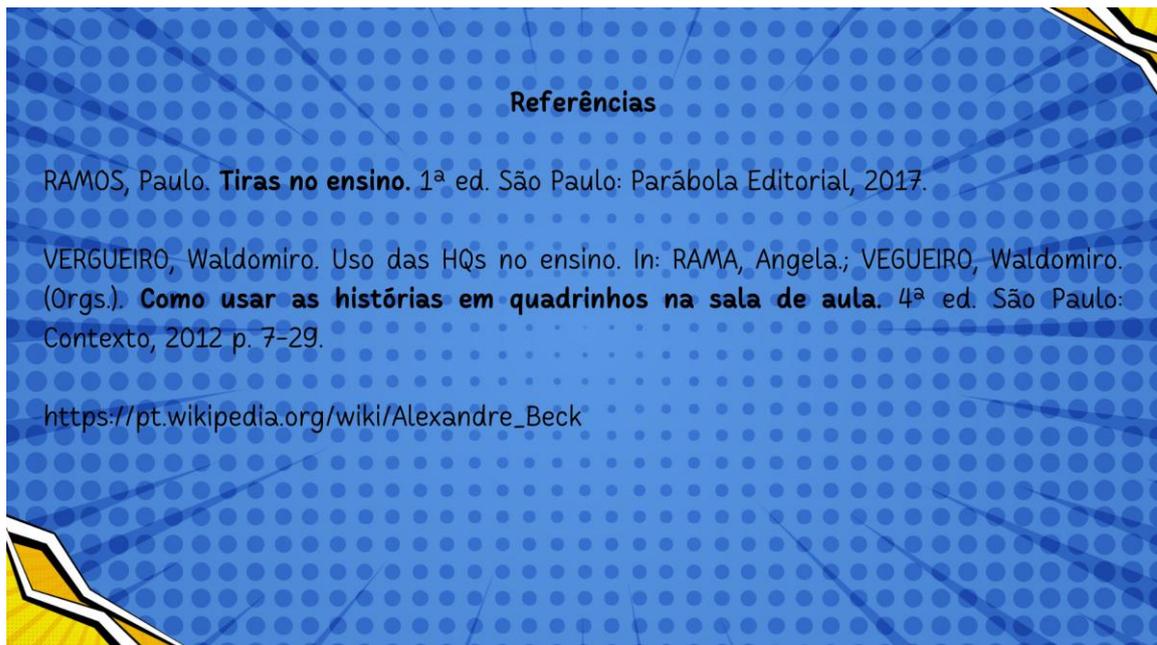
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B8 - Slide 1.8



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura B9 - Slide 1.9



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE C – SLIDES SOBRE A METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Figura C1 - Slide 2.1



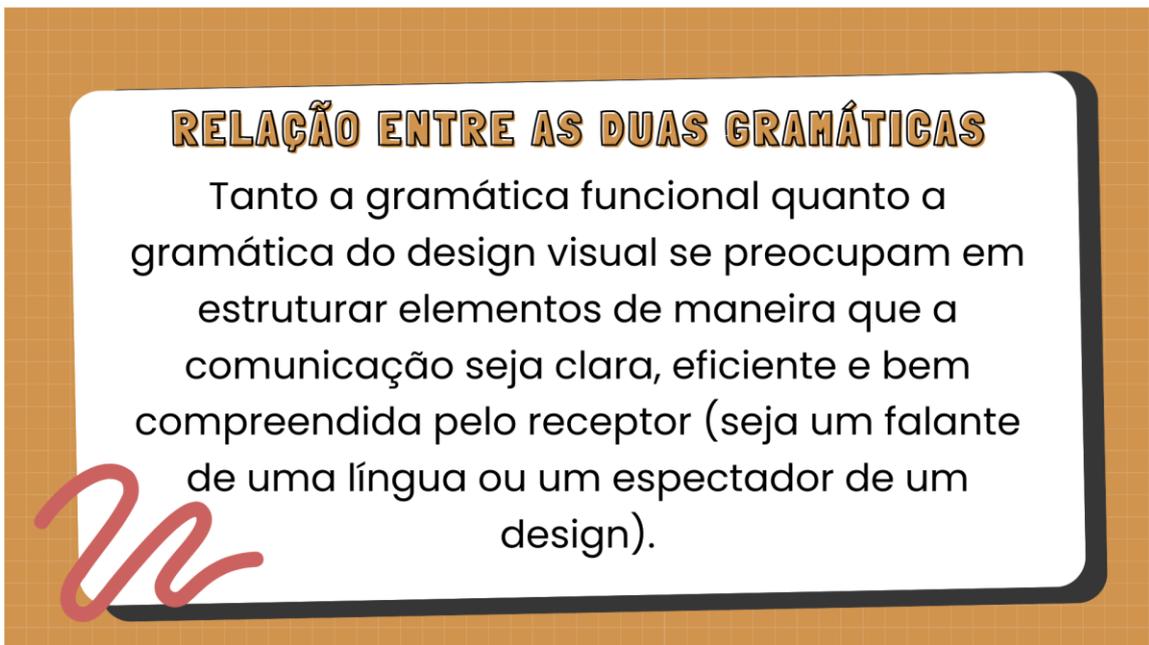
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C2 - Slide 2.2



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C3 - Slide 2.3

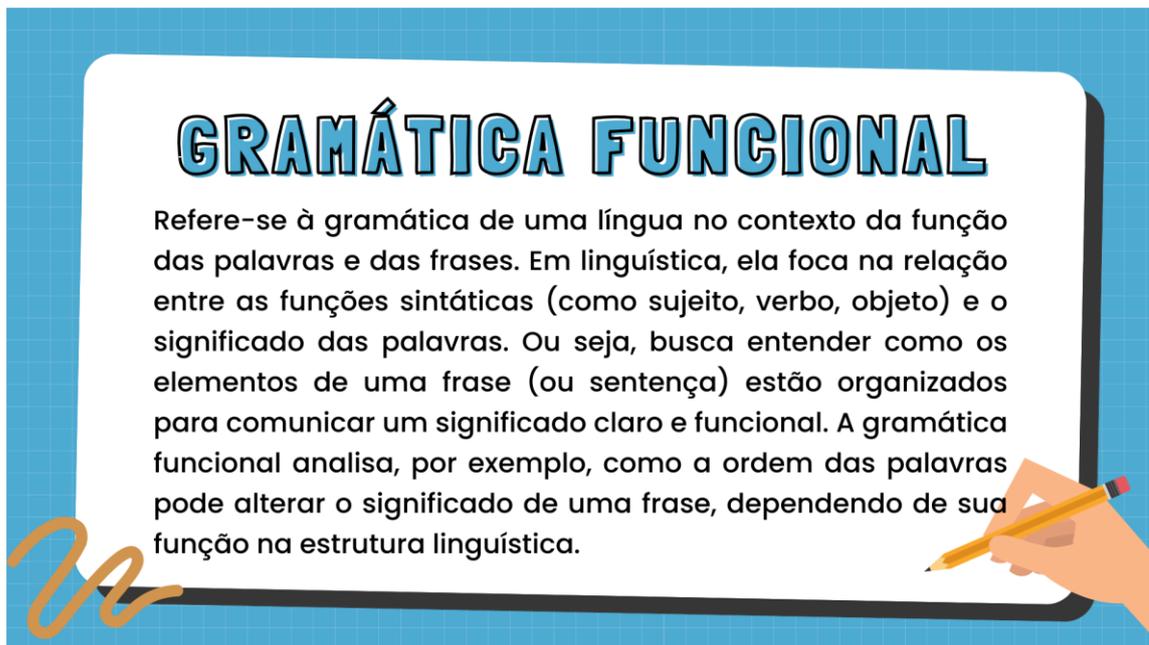


RELAÇÃO ENTRE AS DUAS GRAMÁTICAS

Tanto a gramática funcional quanto a gramática do design visual se preocupam em estruturar elementos de maneira que a comunicação seja clara, eficiente e bem compreendida pelo receptor (seja um falante de uma língua ou um espectador de um design).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C4 - Slide 2.4



GRAMÁTICA FUNCIONAL

Refere-se à gramática de uma língua no contexto da função das palavras e das frases. Em linguística, ela foca na relação entre as funções sintáticas (como sujeito, verbo, objeto) e o significado das palavras. Ou seja, busca entender como os elementos de uma frase (ou sentença) estão organizados para comunicar um significado claro e funcional. A gramática funcional analisa, por exemplo, como a ordem das palavras pode alterar o significado de uma frase, dependendo de sua função na estrutura linguística.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C5 - Slide 2.5

GRAMÁTICA DESIGN VISUAL

Refere-se ao uso de elementos visuais (cores, formas, tipografia, espaçamento, etc.) de maneira organizada e funcional para comunicar uma mensagem ou ideia. Assim como na gramática linguística, no design visual, os elementos precisam ser combinados de maneira a guiar o espectador e criar uma comunicação clara e eficiente. O design visual segue "regras" (ou princípios) para formar composições estéticas e legíveis, como contraste, equilíbrio, hierarquia e proximidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C6 - Slide 2.6

CATEGORIAS DA GDV

- METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL
- METAFUNÇÃO INTERATIVA
- METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C7 - Slide 2.7

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Essa metafunção diz respeito a como o significado é construído por meio das representações visuais, ou seja, como as imagens representam ações, reações, participantes e circunstâncias. Ela se divide em dois processos principais:

- Processos narrativos (quando há ação, movimento ou interação entre elementos)
 - Ação transacional e não-transacional
 - Reação transacional e não-transacional
 - Processos mentais e verbais
- Processos conceituais (quando a imagem representa estados ou categorias, sem ação evidente).
 - Processo classificacional
 - Processo analítico
 - Processo simbólico

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C8 - Slide 2.8

ESTRUTURA NARRATIVA

Representação transacional

ator meta vetor ator meta

Ação transacional ou não-transacional?
 Reação transacional ou não-transacional?
 Processos mentais ou verbais?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C9 - Slide 2.9

ESTRUTURA NARRATIVA

Representação não - transacional



ator meta ator

Ação transacional ou não-transacional?
 Reação transacional ou não-transacional?
 Processos mentais ou verbais?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C10 - Slide 2.10

ESTRUTURA NARRATIVA

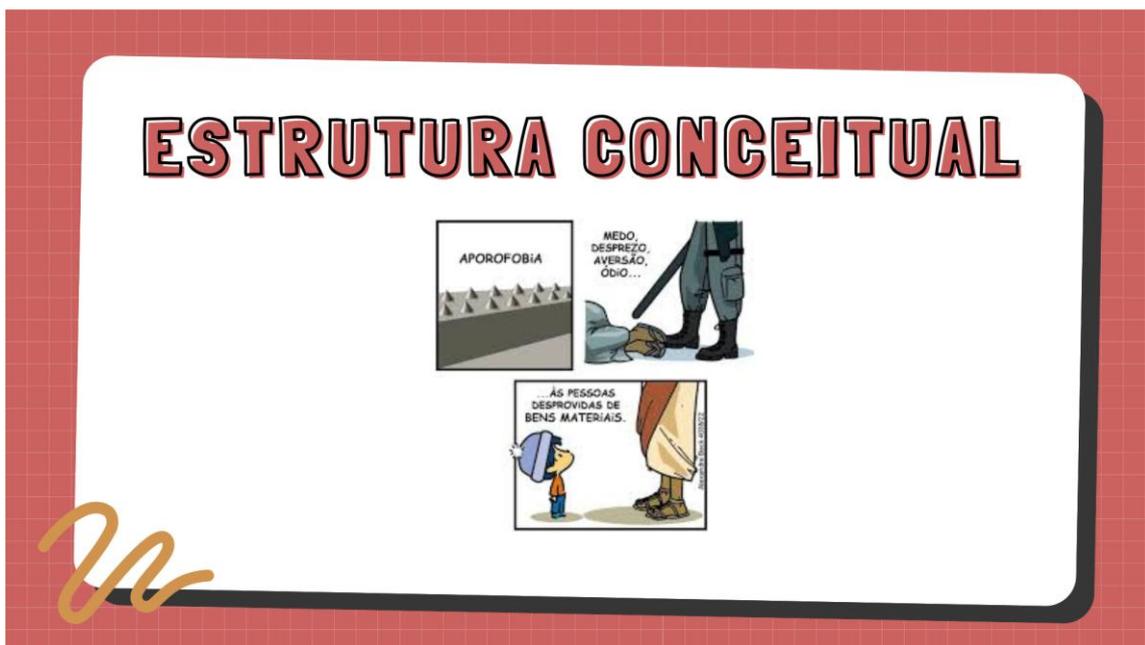


SE EU Soubesse QUE SERIA ASSIM?
 ...AH... SE EU Soubesse...
 EU FARIA TUDO DE NOVO!

Ação transacional ou não-transacional?
 Reação transacional ou não-transacional?
 Processos mentais ou verbais?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C11 - Slide 2.11



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura C12 - Slide 2.12



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE D – ATIVIDADE METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Atividade 01 - Metafunção Representacional

Analise as tiras a seguir a partir da **metafunção representacional** estudada.

Tira 01



A estrutura é narrativa ou conceitual? Por quê?

A ação é transacional ou não-transacional? Explique.

A reação é transacional ou não-transacional?

No 1º quadrinho quem é o ator e qual é a meta?

Na tira, há um processo verbal ou mental?

Tira 02



A estrutura é narrativa ou conceitual? Por quê?

A ação é transacional ou não-transacional? Explique.

A reação é transacional ou não-transacional?

Quem é o ator e qual é a meta?

Na tira, há um processo verbal ou mental?

Tira 03



A estrutura é narrativa ou conceitual? Por quê?

A ação é transacional ou não-transacional? Explique.

A reação é transacional ou não-transacional?

Quem é o ator e qual é a meta?

Na tira, há um processo verbal ou mental?

APÊNDICE E – SLIDES SOBRE A METAFUNÇÃO INTERACIONAL

Figura E1 - Slide 3.1

METAFUNÇÃO INTERACIONAL

Essa metafunção está relacionada à maneira como as imagens estabelecem relações entre os participantes representados e os espectadores. Ela se divide em quatro categorias:

- Contato
- Distância social
- Perspectiva
- modalidade

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura E2 - Slide 3.2

CONTATO DEMANDA



O personagem olha ou realiza ação diretamente voltada para o leitor/observador.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura E3 - Slide 3.3

CONTATO OFERTA



Quando o personagem não olha diretamente para o leitor, funcionando mais como um objeto de contemplação do que como um interlocutor direto.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura E4 - Slide 3.4

DISTÂNCIA SOCIAL

Refere-se ao grau de proximidade entre os participantes representados na imagem e o espectador.

Plano fechado	Plano intermediário	Plano aberto
		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura E4 - Slide 3.4

PERSPECTIVA/PONTO DE VISTA

Está relacionada ao ângulo pelo qual a imagem é apresentada, influenciando a maneira como o espectador percebe os participantes representados.

Frontal

Oblíquo

Vertical

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura E5 - Slide 3.5

ANÁLISE DAS TIRAS

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE F – ATIVIDADE METAFUNÇÃO INTERACIONAL

Atividade 02 - Metafunção Interacional

Analise as tiras a seguir a partir da **metafunção interacional** estudada.

Tira 01



Contato _____

Distância social _____

Perspectiva _____

Tira 02



Contato _____

Distância social _____

Perspectiva _____

Tira 03



Contato _____

Distância social _____

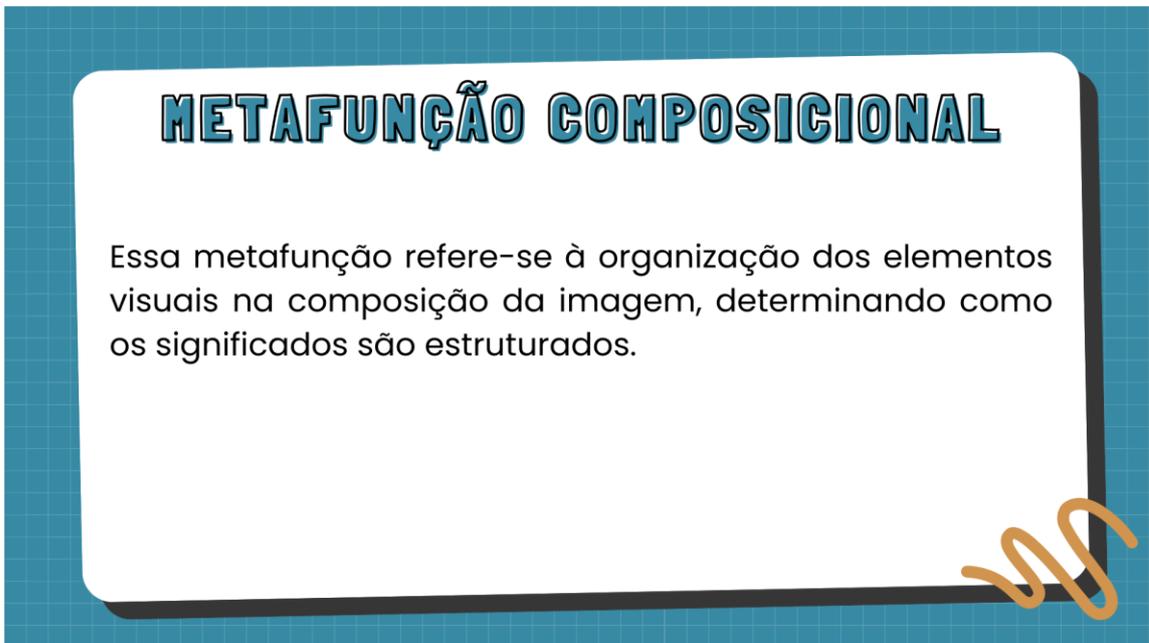
Perspectiva _____

APÊNDICE G – SLIDES SOBRE A METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Figura G1 - Slide 4.1

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Essa metafunção refere-se à organização dos elementos visuais na composição da imagem, determinando como os significados são estruturados.



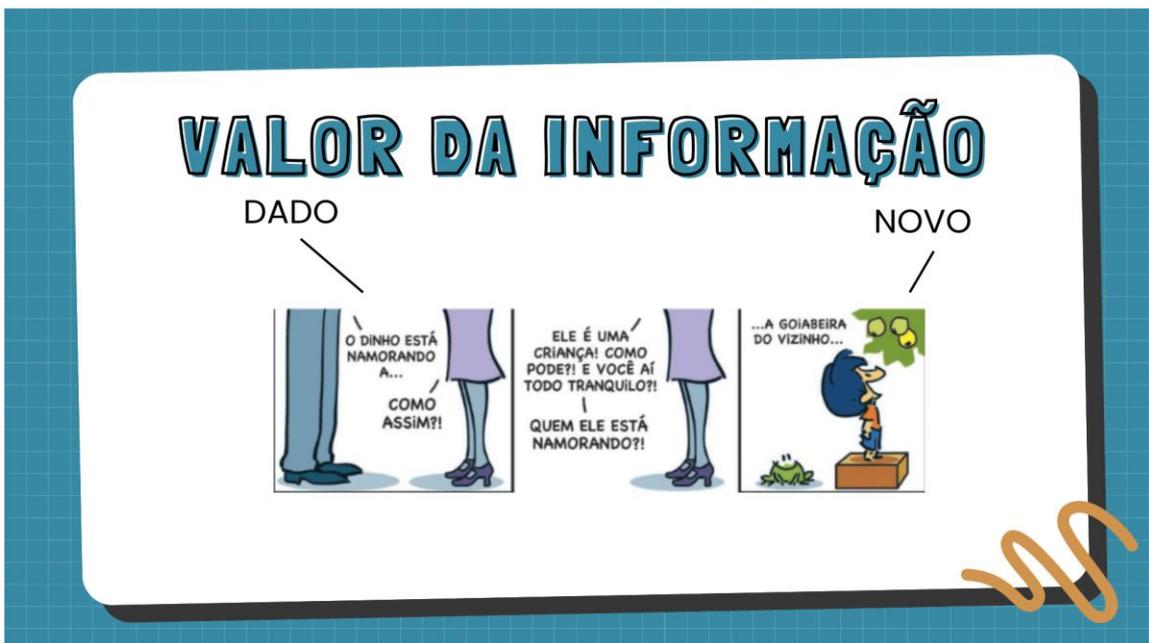
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura G2 - Slide 4.2

VALOR DA INFORMAÇÃO

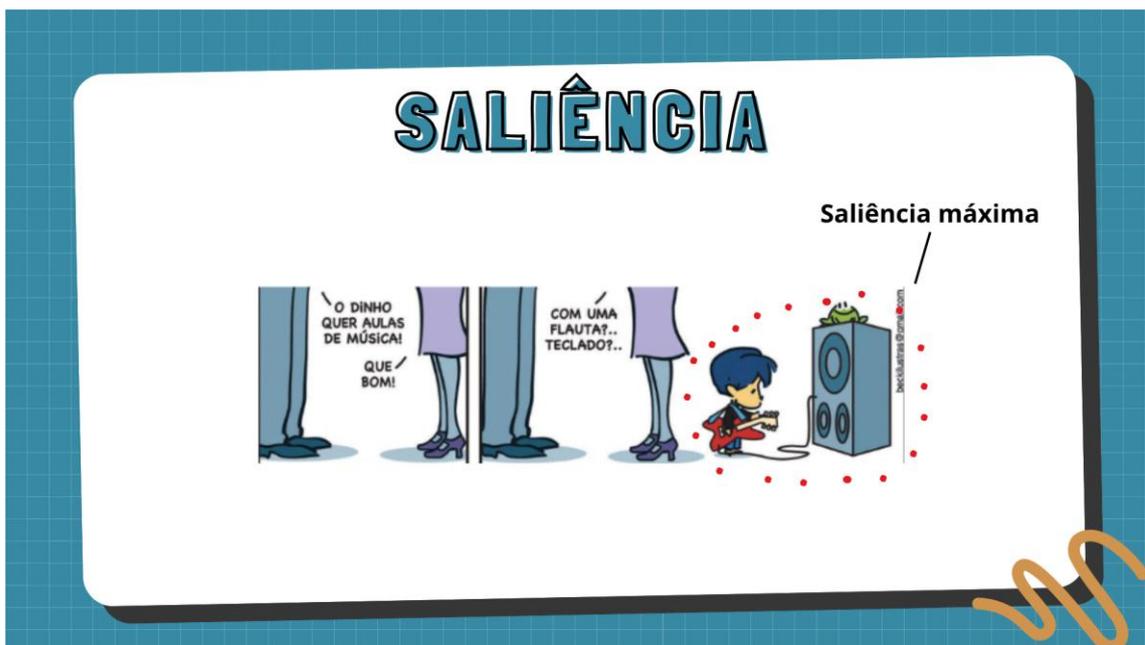
DADO

NOVO



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura G3 - Slide 4.3



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura G4 - Slide 4.4



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura G5 - Slide 4.5



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura G6 - Slide 4.6



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE H – ATIVIDADE METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Atividade 03 - Metafunção Composicional

Analise as tiras a seguir a partir da **metafunção composicional** estudada.

Tira 01

Valor da informação

Qual o dado? _____

Qual o novo? _____

Saliência _____

Estruturação _____



Tira 02

Valor da informação

Qual o dado? _____

Qual o novo? _____

Saliência _____

Estruturação _____



Tira 03

Valor da informação

Qual o dado? _____

Qual o novo? _____

Saliência _____**Estruturação** _____

APÊNDICE I – ATIVIDADE FINAL

Com base no que estudamos sobre a Gramática do Design Visual, analise as tiras a seguir a partir das metafunções **representacional, interacional e composicional** estudadas.

Metafunção Representacional

Qual o tipo de estrutura?

- () Estrutura narrativa
() Estrutura conceitual

Se a estrutura for narrativa, que tipo de ação está presente nela?

- () Transacional
() Não transacional

Metafunção Interacional

Em relação às categorias abaixo, marque a correta.

Qual o tipo de contato?

- () demanda () oferta

Sobre a distância social, na tira há qual ou quais tipos de plano?

- () fechado () intermediário () aberto

Qual o ângulo?

- () frontal () oblíquo () vertical

Metafunção Composicional

Indique na tira a informação dada e a nova. (utilize setas para marcar).

o que é mais evidente na tira?

- () a imagem (saliência máxima)
() o texto verbal (saliência mínima)

Na estruturação da tira, os elementos visuais apresentam traços diferentes (estrutura forte) ou esses elementos seguem um padrão e formas e cores (estrutura fraca)?

Explique o que você compreendeu sobre

Metafunção Representacional

Qual o tipo de estrutura?

- Estrutura narrativa
 Estrutura conceitual

Se a estrutura for narrativa, que tipo de ação está presente nela?

- Transacional
 Não transacional

Metafunção Interacional

Em relação às categorias abaixo, marque a correta.

Qual o tipo de contato?

- demanda oferta

Sobre a distância social, na tira há qual ou quais tipos de plano?

- fechado intermediário aberto

Qual o ângulo?

- frontal oblíquo vertical

Metafunção Composicional

Indique na tira a informação dada e a nova. (utilize setas para marcar).

o que é mais evidente na tira?

- a imagem (saliência máxima)
 o texto verbal (saliência mínima)

Na estruturação da tira, os elementos visuais apresentam traços diferentes (estrutura forte) ou esses elementos seguem um padrão e formas e cores (estrutura fraca)?

Explique o que você compreendeu sobre

Metafunção Representacional

Qual o tipo de estrutura?

- () Estrutura narrativa
() Estrutura conceitual

Se a estrutura for narrativa, que tipo de ação está presente nela?

- () Transacional
() Não transacional

Metafunção Interacional

Em relação às categorias abaixo, marque a correta.

Qual o tipo de contato?

- () demanda () oferta

Sobre a distância social, na tira há qual ou quais tipos de plano?

- () fechado () intermediário () aberto

Qual o ângulo?

- () frontal () oblíquo () vertical

Metafunção Composicional

Indique na tira a informação dada e a nova. (utilize setas para marcar).

o que é mais evidente na tira?

- () a imagem (saliência máxima)
() o texto verbal (saliência mínima)

Na estruturação da tira, os elementos visuais apresentam traços diferentes (estrutura forte) ou esses elementos seguem um padrão e formas e cores (estrutura fraca)?

Explique o que você compreendeu sobre

