



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

IVONILDO DA SILVA REIS

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II

FORTALEZA – CEARÁ

2019

IVONILDO DA SILVA REIS

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II

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

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Reis, Ivonildo da Silva.

Letramento multimodal crítico: uma proposta didática para o Ensino Fundamental II [recurso eletrônico] / Ivonildo da Silva Reis. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 152 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz.

1. Letramento crítico. 2. Multimodalidade. 3. Ensino. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

IVONILDO DA SILVA REIS

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II

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

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz

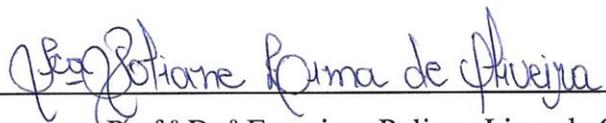
Aprovada em: 01 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



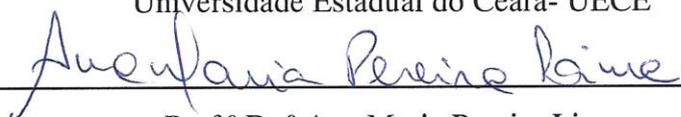
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Francisca Poliane Lima de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará- UECE



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima

Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - UECE

Aos três grupos mais importantes da minha vida: família, amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

A minhas irmãs, Carlessandra da Silva Reis e Cláudia Maria dos Reis, por sempre acreditarem que minha força de vontade seria capaz de transpor todos os obstáculos vivenciados.

Ao querido orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz, pelo constante incentivo e atenção carinhosa, os quais se tornaram fundamentais em me fazerem entender que o conhecimento é sempre coproduzido.

Aos alunos, com os quais aprendo cotidianamente a maravilhosa experiência de conviver.

A minha amada companheira de trabalho e vida, Luísa Oliveira Amâncio, pela capacidade de me ver além de minhas limitações.

Aos colegas de caminhada do mestrado, sempre dispostos a dividirem seus percursos de educadores.

A todos os professores e, em especial, aos coordenadores do PROFLETRAS/UECE, Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho e Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento, por sempre estarem dispostos a superar os desafios e me ajudarem a entender a beleza encontrada no ofício de educar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, motivo pelo qual agradeço por proporcionar os meios financeiros necessários para o percurso acadêmico percorrido.

À Universidade Estadual do Ceará, por ser essa casa acolhedora da diversidade de saberes.

“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar e depois, de volta ao meu lugar, completar meu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criá-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento”. (BAKHTIN, 1997, p. 45, Estética da criação verbal).

RESUMO

Letramento multimodal crítico: uma proposta didática para o ensino fundamental II configura-se como uma pesquisa-ação desenvolvida em uma turma de nono ano da Escola de Ensino Fundamental Álvaro de Araújo Carneiro, localizada na cidade de Quixeramobim/CE. Nesta pesquisa, propomos um conjunto de atividades com textos multimodais com o intuito de desenvolver o letramento crítico na perspectiva da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) e da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001). Agregamos a esses referenciais teóricos, os multiletramentos na perspectiva de Cope e Kalantzis (2006) e Rojo e Moura (2012), além de nos valer da Teoria Multimodal do Discurso, operacionalizada pela Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2001, 2006). Entendemos que todo texto que se vale de recursos visuais é considerado multimodal, pressuposto de que nos valem para instanciarmos as atividades propostas em situações comunicativas que fazem parte da vivência dos estudantes. Dessa forma, opomo-nos a uma concepção prescritiva de educação e adotamos a reflexão crítica como elemento basilar para a prática de ensino em Língua Portuguesa, considerando os textos multimodais advindos das novas tecnologias de informação e comunicação tão presentes na contemporaneidade. Outra justificativa para a escolha de nossa temática reside nas injustas relações de desigualdade formadas por relações assimétricas de poder vivenciadas cotidianamente pelos educadores e estudantes. Os dados, os quais foram obtidos através da aplicação de um questionário de sondagem e 05 atividades realizadas em oficinas de leitura totalizando 20h/a, apontaram-nos que as categorias de análise propostas pela GDV, as etapas da pedagogia dos multiletramentos e as noções sobre ideologia e hegemonia da ADC mostraram-se pertinentes ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico na turma-alvo desse trabalho, visto que os alunos conseguiram relacionar as situações abordadas nos textos ao seu contexto de forma situada, identificando os recursos imagéticos abordados como aspectos relevantes para a compreensão dos sentidos dos textos. Verificamos, assim, a necessidade de a escola adotar o ensino de Língua Portuguesa como espaço para a reflexão crítica, unindo teoria e prática, as quais emergem da visão de língua como matéria viva e cotidiana de nossa sociedade.

Palavras-chave: Letramento crítico. Multimodalidade. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Critical multimodal teaching: a didactic proposal for elementary education II is an action research developed in a ninth grade class of the Elementary School Álvaro Araújo Carneiro, located in the city of Quixeramobim, Ce. In this research, we propose a set of activities with multimodal texts for the purpose of developing critical literacy in the perspective of Social Semiotics (HODGE; KRESS, 1988) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001). We add to these theoretical references, the multiliteracies from the perspective of Cope and Kalantzis (2006) and Rojo e Moura (2012), besides using the Multimodal Discourse Theory, operationalized by the Visual Design Grammar (KRESS; VAN LEUWEEN, 2001, 2006). We understand that all text that uses visual resources is considered multimodal, assuming that we are worth to instantiate the proposed activities in communicative situations that are part of the students' experience. Thus, we oppose a prescriptive conception of education and adopt critical reflection as a basic element for the practice of teaching in Portuguese Language, considering the multimodal texts coming from the new information and communication technologies so present in the contemporary world. Another justification for choosing our theme compacts in the unjust relations of inequality formed by asymmetric relations of power experienced daily by educators and students. The data, which were obtained through the application of a survey questionnaire and 05 activities carried out in reading workshops totaling 12h / a, pointed out that the categories of analysis proposed by the GDV, the stages of multilevel pedagogy and the notions about ideology and hegemony of the ADC were relevant to the development of critical multimodal literacy in the target group of this work, since the students were able to relate the situations addressed in the texts to their context in a situated way, identifying the imaging resources addressed as relevant aspects for the understanding of the meanings of texts. Thus, we verified the need for the school to adopt Portuguese language teaching as a space for critical reflection, combining theory and practice, which emerge from the vision of language as a living and everyday matter of our society.

Keywords: Critical literacy. Multimodality. Teaching. Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Compilação de definições de multimodalidade	27
Quadro 2	Metafunção Representacional.....	41
Quadro 3	Metafunção interativa.....	42
Quadro 4	Metafunção Composicional.....	43
Figura 1	Capa da Revista Veja, 23/out/2014	44
Figura 2	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	48
Tabela 1	Resultados da questão 1	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
ADTO	Análise do Discurso Textualmente Orientada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
NLS	Novos Estudos de Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TMD	Teoria Multimodal do Discurso
SS	Semiótica Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	MULTILETRAMENTOS: NOÇÕES E PEDAGOGIA	20
2.2	SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE.....	26
2.3	LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO	28
2.4	ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: IDEOLOGIA E HEGEMONIA.....	31
2.5	A SEMÂNTICA DA IMAGEM: A TEORIA MULTIMODAL DO DISCURSO E A GDV	38
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	46
3.1	TIPO E NATUREZA DE PESQUISA	46
3.2	SUJEITOS E CONTEXTO DE PESQUISA	49
3.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	50
3.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	51
4	ANÁLISE DOS DADOS	53
4.1	QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO.....	53
4.2	ATIVIDADE 1	57
4.3	ATIVIDADE 2	62
4.4	ATIVIDADE 3	68
4.5	ATIVIDADE 4	72
4.6	ATIVIDADE 5	76
5	CONCLUSÃO.....	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	90
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO	91
	APÊNDICE B - ATIVIDADES	93
	APÊNDICE C - MANUAL PARA PROFESSORES	115
	ANEXO.....	149
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	150

1 INTRODUÇÃO

Persiste ainda, em nossas escolas, uma visão do ensino de Língua Portuguesa que concebe a língua como “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Ainda percebemos também uma vertente de ensino da língua materna como apenas um meio de transmitir conhecimentos, alinhando-se ao que Freire (2014) chama de educação bancária¹. Trata-se do paradigma educacional instrucionista, caracterizado principalmente pela transmissão de informações, em que o professor fala e o aluno ouve, numa relação unilateral. Também se verifica, com muita frequência, um modelo de educação em que a cultura representada pertence às classes dominantes, estando, dessa forma, a serviço do poder político e econômico. Os saberes trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa geralmente estão ligados a conceituações da gramática normativa e, quando o texto é utilizado, é feito como pretexto para se explicar termos ligados à fonologia, morfologia ou sintaxe. Essa visão de letramento, muito ainda empreendida nas escolas, desvincula-se de um tratamento crítico dos temas abordados em sala de aula, elegendo um saber descontextualizado das situações concretas vividas pelos alunos e educadores em nosso meio social, opondo-se, portanto, à concepção de letramento que aqui desenvolvemos, a qual está ligada às práticas discursivas situadas nos grupos sociais dos quais o sujeito faz parte realizadas através da interação (KLEIMAN, 2005). Adotando uma perspectiva discursiva do letramento, estabelecemos a relação entre a língua e seu uso social. Muito mais do que o aspecto da alfabetização, defendemos o letramento sob o paradigma crítico, em que as relações sociais são analisadas e/ou contestadas.

Além de não levar em conta os contextos sociais em que se constroem os saberes, também verificamos, em muitas situações comunicativas escolares, o pouco tratamento dado às diversas semioses advindas dos gêneros textuais com que o aluno precisa trabalhar em seu cotidiano. Esses dois problemas estão muito presentes em nosso campo de pesquisa, o nono ano do ensino fundamental.

Um dos aspectos mais importantes a serem levados em consideração no ensino diz respeito ao tipo de conhecimento e à metodologia usados pelo professor de Português. Esse conhecimento leva em conta a vida dos alunos, seu contexto social, os problemas que enfrenta? Está ancorado no trabalho com os diversos símbolos usados em nosso mundo atual

¹ Ver Freire (2014, p. 79-106)

advindos das diferentes tecnologias da informação? Nossa preocupação parte desses questionamentos e encaminha-se em propostas de atividades que tentem ser alternativas para o trabalho em sala de aula.

Como entendemos que os letramentos ocorrem nas práticas sociais, é preciso que, enquanto professores, estejamos preocupados com uma educação em que não se repassa, mas se constrói conhecimento, pois entendemos que essa construção só se dá num processo interativo. Bakthin (1997) problematiza a questão ao nos afirmar que a interação e o encontro com a palavra do outro foram relegados a segundo plano no campo das ciências humanas. Assim posto, precisamos adotar o diálogo como premissa de qualquer trabalho a ser desenvolvido no campo educacional. A concepção dialógica está na base da pesquisa-ação, tratamento metodológico por nós adotado.

Ainda verificamos uma preocupação muito direcionada a ensinar apenas o que está no livro didático, seguindo-o como um roteiro anual, dividido por períodos escolares, estes em meses e semanas. Tal postura leva a um enrijecimento do ensino, desprezando o dinamismo com que se forma o mundo atual. Essa dinâmica se mostra cada vez mais através da multimodalidade dos gêneros textuais em que cores, fontes de letras, desenhos e outros elementos se aliam à palavra escrita, construindo sentidos que se prestam a finalidades específicas. Esses gêneros e um trabalho consistente com eles numa perspectiva crítica muitas vezes não fazem parte da rotina escolar, na qual, em diversas ocasiões, encontramos apenas gêneros escolares, como resumos e provas. No dia-a-dia, porém, os alunos entram em contato com diversas situações discursivas que exigem outras estratégias de leitura e compreensão. Precisam fazer parte das aulas de Português notícias, reportagens, *posts* das redes sociais, propagandas, enfim, textos que apelam constantemente para a interação com os alunos e estes precisam entender seus elementos constitutivos, bem como as ideologias e intenções subjacentes a cada um deles para entenderem como esses textos interferem em sua vida social.

Nossa proposta de trabalho situa-se numa linha oposta ao pensamento pedagógico que concebe o professor como depositário e o aluno como banco de informações. Acreditamos numa educação que valorize os sujeitos e a reflexão sobre as suas práticas sociais, bem como as que o circundam e o formam; assim caminhamos por um percurso que privilegia a criticidade, entendida dentro da perspectiva de análise dos problemas sociais vividos. O ensino fundamental II, mais especificamente o nono ano, é repleto de situações em que esses problemas são muito evidentes; eu, por exemplo, verifico algumas delas nas turmas em que atuo, a saber: violência parental e policial; tráfico de drogas na comunidade em que os

alunos residem; pobreza; discriminação racial. Enfim, são casos que revelam um traço marcante de nossa realidade: as injustiças sociais. É partindo dessa realidade, que extraímos os temas que permearam as atividades construídas em nossa pesquisa.

Minha prática docente sempre esteve ligada à escola pública, desempenhando minhas funções tanto no nível fundamental quanto no médio. Manter um olhar inquietante e questionador quanto às engrenagens sociais me indicou o caminho para o tema dessa pesquisa. Ver que, a todo momento, grupos privilegiados tentam anular ou desqualificar as práticas discursivas das pessoas mais pobres e que estas precisam dispor de recursos para resistir a isso encontrou o espaço adequado na disciplina Linguagem, Práticas Sociais e Ensino do PROFLETRAS. Levando em consideração a realidade vivida, concebemos nosso trabalho, tendo como tema o desenvolvimento do letramento crítico multimodal no ensino básico, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC), da teoria dos multiletramentos e da multimodalidade e da Semiótica Social (SS).

Para operacionalizar esses universos teóricos, fizemos os seguintes recortes: para a ADC (FAIRCLOUGH, 2001), valemo-nos principalmente dos fenômenos da ideologia e hegemonia; quanto aos multiletramentos, abordamo-los segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Street (1984), Kleiman (2005a), Oliveira (2010), Cope e Kalantzis (2006) e Rojo e Moura (2012). Para abordar a SS e a GDV, discutimos as ideias de Hodge e Kress (1988) e Kress e van Leuween (2006) e quanto à multimodalidade e letramento multimodal, abordamos principalmente os pressupostos presentes em Callow (1999, 2013) e Barbosa (2017).

Cabe-nos esclarecer que optamos pelo termo letramento multimodal (e não visual, como faz Callow, 1999), a partir dos postulados de Kress (2006) e do GNL (COPE; KALANTZIS, 2006) para quem todo texto visual é multimodal. Assim sendo, reiteramos que dentro do que concebemos por multimodalidade já estão incluídos os aspectos imagéticos e verbais com os quais trabalhamos em nossa proposta de intervenção.

Ao nos referirmos a letramento crítico, já apontamos para um entendimento de que o ato de “letrar-se” não se liga apenas à alfabetização (aprender a ler e escrever), como pensam, por exemplo, a maior parte dos pais e/ou responsáveis quando matriculam, pela primeira vez, as suas crianças na escola. O processo de letramento crítico que advogamos está ligado a construir sentidos aos através e com os textos, reconhecendo suas ideologias, forças de poder e como esse reconhecimento pode influenciar a vida dos sujeitos, enquanto membros de um contexto social. Reconhecendo que nas práticas sociais e discursivas, podemos

perceber uma constante luta ideológica entre opressores e oprimidos, precisamos pensar na pedagogia crítica “que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 2014, p. 43). Além disso, não podemos conceber uma prática alfabetizadora calcada na simples decodificação do signo linguístico (FREIRE; MACEDO, 1990), em que a leitura é encarada como um processo mecânico distanciado dos contextos em que se processa. Para tanto, partimos do pressuposto de que não há neutralidade na língua, nos discursos, tampouco no nosso ato pedagógico. Isso, por sua vez, não implica em apontar um sentido único para os textos que fazem parte de nosso universo simbólico, direcionando a leitura feita pelos alunos, mas sim em oportunizar momentos de construção da leitura, fortalecendo o senso crítico deles.

Entendemos que na escola a prática do letramento se processa distanciado do desenvolvimento do senso crítico, em que são privilegiados tipos textuais, como a narração, a descrição e a dissertação, por exemplo. Mas a pluralidade dos tipos e até mesmo dos gêneros discursivos que está presente no meio social nos exige outro olhar, o de que não há um letramento, mas vários: os letramentos multiculturais ou multiletramentos, ou seja, os que englobam as diversas culturas presentes em nosso universo social, os de domínio da classe dominante e da classe dominada, da cultura regional ou da cultura de massa, e ainda os letramentos que ocorrem nos textos multimodais, os quais são um misto de recursos da escrita, da oralidade, da imagem, da música, de múltiplas semioses. Dado ao número ilimitado de gêneros textuais que existem, a escola não teria condições de tratar de todos, assim sendo, faz-se necessário proceder a uma seleção. Quais os critérios para se fazer isso? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988), os textos a serem utilizados na escola são os que podem propiciar a reflexão crítica visando à participação plena em uma sociedade letrada.

O nosso campo de pesquisa é uma turma de 9º ano da Escola Álvaro de Araújo Carneiro, localizada na cidade de Quixeramobim, estado do Ceará, nosso campo de atuação enquanto professores da educação básica. No universo da multimodalidade, para fins didáticos e teóricos em nossa pesquisa, valemo-nos de textos verbo-imagéticos, ou seja, textos que se valem de palavras e imagens, propondo o letramento crítico.

É preciso, principalmente, porque nosso público pertence à classe desprivilegiada da sociedade, utilizar a concepção crítica do letramento com o intuito de proporcionar às

peças uma reflexão crítica sobre o mundo para que assim possam possivelmente ampliar sua criticidade.

Tendo por base a concepção crítica do letramento, também abordamos em nossa pesquisa, o aspecto multimodal das práticas letradas na escola. A escolha pelos textos multimodais se deu porque vivemos numa era em que os recursos tecnológicos se valem de imagens e palavras para a construção de sentidos. Esses gêneros implicam em direcionamentos ideológicos que influenciam os interlocutores, de modo que é preciso um trabalho pedagógico voltado a tratar dessas ideologias como forma de manipulação, o que está em consonância com os objetivos gerais dos PCNs (BRASIL, 1988) para os alunos do ensino fundamental, os quais se traduzem em proporcionar condições para que estes consigam se posicionar de maneira crítica, questionando a realidade na qual estão inseridos.

O posicionamento crítico como objetivo no trabalho com os gêneros textuais se constitui como elemento imprescindível para o pleno exercício da cidadania, objetivo que aparece de forma clara nos PCNs e deve servir de guia conceitual para nós educadores.

Ainda são poucos os estudos que se dedicam ao tratamento da multimodalidade com finalidade crítica em língua portuguesa, fato que nos impulsiona a nos dedicar ao tema, principalmente porque, como educadores, precisamos oportunizar o acesso do aluno a multiletramentos e nesses se insere o multimodal crítico como espaço para a discussão das injustas relações sociais. Nesse contexto, grande parte dos trabalhos que encontramos dedicados ao letramento multimodal em sua vertente crítica se concentram no ensino de língua estrangeira, sobre o que discorreremos de forma mais detalhada em nosso referencial teórico.

A maior parte dos trabalhos encontrados por nós sobre esse tipo de letramento foca em língua inglesa ou espanhola. Destacamos três que, embora tenham esse enfoque, relacionam-se ao tema aqui abordado, notadamente em seus aspectos teóricos.

Com base na análise sociosemiótica da multimodalidade defendida por Hodge e Kress (1988) e no letramento visual/multimodal na perspectiva de Callow (1999), temos a tese defendida por Silva (2016) cujo objeto de análise é o livro didático de língua inglesa no ensino fundamental. A autora traça um importante elo entre o letramento visual e o multimodal, relação essa por nós reiterada, concebendo-os a partir da afirmação de Kress (2006) de que todo texto é multimodal e, por isso, não há outro tipo de letramento que não se valha da exploração dos textos multimodalmente construídos. Para o tratamento teórico, Silva (2016) parte das discussões empreendidas por Callow (1999) e o método *Show me* com suas

dimensões afetivas, composicionais e críticas, a partir da didatização da GDV. Aproveitamos dessa última e a partir dela, abordamos a ADC em seus postulados sobre ideologia e hegemonia.

Souza (2011) utiliza os pressupostos da ADC e o faz relacionando-a à Linguística Sistêmico-Funcional, apresentando uma proposta de leitura no ensino de inglês com enfoque no letramento crítico, unindo, como aqui fazemos, os aspectos verbais e visuais enquanto textos multimodais.

Outro trabalho que se concentra na esfera educacional pode ser visto em Barbosa (2017), o qual aborda o uso da SS e das teorias que envolvem a multimodalidade e os multiletramentos, propondo uma intervenção pedagógica com alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí.

Abordando o letramento multimodal em língua portuguesa, temos a dissertação de Santos (2006) que fez sua investigação, assim como nós, no ensino fundamental de uma escola pública, valendo-se para isso da ADC, das teorias dos multiletramentos e da SS. A pesquisa volta-se para a análise do trabalho dos professores que orientam as práticas discursivas dos alunos relacionadas aos textos multimodais.

Com respeito aos trabalhos desenvolvidos quanto ao letramento multimodal crítico, podemos citar Vieira (2015) que, ao relacionar aspectos da multimodalidade à SS e à ADC, torna-se uma importante contribuição para nossa pesquisa.

O objetivo central de nosso trabalho configura-se em analisar o letramento crítico em textos multimodais no ensino básico na perspectiva da SS e ADC. Nossos objetivos específicos se traduzem em:

- a) Analisar, com base na GDV e na ADC, se os alunos identificam as variedades de sentidos construídos através dos recursos semióticos dos textos multimodais;
- b) Identificar indícios de desenvolvimento do letramento multimodal crítico nos alunos a partir da leitura de textos multimodais de diferentes gêneros textuais através da análise comparativa de suas respostas às atividades aplicadas;
- c) Elaborar um manual didático direcionado aos professores do ensino fundamental sobre a aplicação das atividades de intervenção aqui propostas.

Questionamo-nos sobre o alcance de nosso trabalho, através das seguintes perguntas:

- a) As atividades de leitura com textos multimodalmente organizados podem contribuir para o letramento crítico?
- b) Os alunos compreendem que a composição dos elementos multimodais nos textos tem função discursiva, servindo para manter ou contestar relações assimétricas de poder através das ideologias que veiculam?

Não temos a pretensão de dar ao nosso trabalho um caráter prescritivo, já que nos posicionamos contra uma educação que não leva em consideração a realidade dos alunos; pelo contrário, temos a intenção de sugerir outros caminhos que possam possibilitar a discussão, o debate como eventos de construção dos saberes.

Esta dissertação se divide em 5 capítulos (Introdução, Fundamentação teórica, Metodologia, Análise de dados e Considerações Finais) além das Referências e Apêndices.

Na introdução, estabelecemos o problema que deu origem a nossa pesquisa, apresentamos o campo humano em que se deu a intervenção aqui executada, o estado da arte em que fazemos um panorama de teses e dissertações acadêmicas que também se dedicaram ao nosso tema, nossos objetivos, bem como as hipóteses com as quais trabalhamos.

O capítulo 2 dedica-se à fundamentação teórica de nossa pesquisa, sendo composto pelas seções intituladas Multiletramentos: noções e pedagogia, cujos estudos são focados na concepção de letramentos como práticas sociais e se baseiam em Rojo e Moura (2012), Cope e Kalantzis (2006) e Oliveira (2010); Semiótica social e Multimodalidade, na qual se discutem os postulados de Hodge e Kress (1988), Vieira (2007) e Barbosa (2017), os quais tratam do signo semântico enquanto produto cultural; Letramento multimodal crítico, em que se analisam os estudos de Kress (2006), Callow (2013) e Silva (2016) dedicados à postulação do letramento concebido sob a égide da multimodalidade com finalidade reflexivo-crítica; Análise do Discurso Crítica: ideologia e hegemonia, seção dedicada ao diálogo com os autores Fairclough (2001), Ramalho e Resende (2006) e Mussalin (2012) dedicados a entender o discurso enquanto formador e reflexo das relações sociais; temos, por fim, a última seção intitulada A semântica da imagem: teoria multimodal do discurso e gramática do design visual, na qual se faz uma discussão tendo como base Chouliaraki e Fairclough (1999), Kress e van Leuween (2005, 2006) e Halliday e Mattiessen (2004) com o objetivo de entender como a TMD e a GDV podem contribuir para a análise dos textos multimodais no âmbito das práticas letradas.

O capítulo 3 relata a metodologia empregada, ou seja, a pesquisa-ação, tendo por referência Thiollent (1986) e Tripp (2005). Essa parte de nossa dissertação divide-se ainda em

tipo, sujeitos, contexto, instrumentos e procedimentos de pesquisa. O capítulo 4 se dedica à análise dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa à luz do referencial teórico empregado. Nas Considerações finais, que formam o capítulo 5, realizamos um breve relato sobre os resultados da pesquisa e suas possíveis implicações no campo educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As contribuições teóricas utilizadas em nosso trabalho estão ligadas aos estudos envolvendo multiletramentos, multimodalidade e ADC. Com respeito ao primeiro tópico, valemo-nos das discussões que se encontram nos Novos Estudos de Letramento (NLS), especialmente em Street (1984), dos postulados da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL), através dos pesquisadores Cope e Kalantzis (2006) e Rojo e Moura (2012). Para tratar do letramento multimodal na perspectiva crítica, valemo-nos dos pressupostos de Callow (1999, 2013), dos estudos presentes na ADC (FAIRCLOUGH, 2001), especialmente quanto ao tratamento dado por ela no que diz respeito aos conceitos de ideologia e hegemonia. O suporte teórico para se mobilizar os sentidos das composições multimodais é encontrado na SS (VAN LEUWEEN, 2005), na TMD e na GDV (KRESS; van LEUWEEN, 2001, 2006).

2.1 MULTILETRAMENTOS: NOÇÕES E PEDAGOGIA

A ideia que nos vem à mente quando lemos ou ouvimos a palavra letramento é justamente aquela que recai sobre o radical da palavra, ou seja, letra. De fato, não podemos negar que o seu significado básico está atrelado à escrita e à leitura. Como nos diz Soares (1999, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa definição, que ainda perdura em grande parte das escolas brasileiras, vem sendo rediscutida, dando origem a importantes estudos que passamos a enfocar a seguir.

O termo letramento é um neologismo criado a partir do inglês *literacy*, o qual designa um conjunto de trabalhos desenvolvidos, a partir dos anos de 1970, nos Estados Unidos, direcionados à alfabetização de adultos que não frequentaram a escola. Entre os anos 1970 e 1980, os estudos envolvendo letramento se consolidaram, dando origem a importantes contribuições ao entendimento do ensino em línguas maternas ou estrangeiras.

Apesar de o letramento estar ligado ao campo escolar, já que é na escola que ecoam com mais força os desdobramentos de seu estudo e prática sistematizados, devemos entender que o conceito não se restringe a esse espaço social. Segundo Kleiman (2005a, p. 5), “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na

escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Assim, toda pessoa se vale de letramentos em situações práticas da vida social, tais como fazer compras no supermercado, ler anúncios publicitários, pagar contas de energia e água etc. Isso significa que mesmo pessoas não alfabetizadas são letradas quando conseguem utilizar com sucesso a escrita em situações concretas, como, por exemplo, fazer uma viagem intermunicipal. É assim que entendem também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Letramento, aqui, é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (BRASIL, 1998, p. 19)

Como se verifica, não podemos tratar do assunto por um viés hegemônico como se o letramento tivesse o mesmo sentido em todas as situações e para todas as pessoas, até porque, instanciados em práticas sociais diversas, os letramentos prestam-se a usos diferentes. Essa mudança conceitual nos leva a admitir três dimensões para melhor tratar do tema: “1) os diferentes contextos de atividade; 2) as atividades particulares da vida cultural; e 3) os diferentes sistemas simbólicos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 330).

Os diferentes contextos em que as práticas de letramento são exigidas implicam a necessidade de atender a propósitos comunicativos distintos, ou seja, comunicar-se através de uma rede social exige habilidades que se distinguem de uma comunicação em um evento científico, por exemplo. Cada uma dessas práticas, por sua vez, vale-se de símbolos, os quais lidam com sentidos e propósitos. São aspectos particulares de nossa cultura letrada que demandam por parte de pesquisadores e professores de Língua Portuguesa um tratamento teórico e didático no sentido de atender a exigências específicas de letramento.

Práticas letradas estão situadas em contextos histórico-sociais e isso faz com que, em determinadas épocas, sejam eleitos gêneros textuais que gozam de maior prestígio social, fazendo com que aqueles que não dominem esses gêneros sejam estigmatizados como iletrados. Se a escola utiliza apenas essas formas socialmente mais valorizadas, ela se torna mais um elemento de manutenção das desigualdades. Daí a importância de se entender o letramento também como elemento ideológico.

Sabemos que a linguagem é eminentemente simbólica e os símbolos que circundam nosso universo discursivo modificam-se a depender de fatores como espaço e tempo. Numa sociedade em que as mídias estão constantemente presentes na vida das pessoas, os textos que são veiculados e que também são por elas constituídos exigem

competências leitoras cada vez mais apuradas. Os apelos comerciais nos sistemas de comunicação de massa como a televisão, as postagens nas redes sociais, os *chats*, as comunidades de notícias nos colocam cada vez mais em situações comunicativas em que as pessoas assumem formas de poder e tentam influenciar seus interlocutores, através, muitas vezes de recursos discursivos, os quais demandam, por parte dos usuários da língua, de mecanismos para entender como essa tentativa de manipulação se estabelece e como pode ser combatida.²

Nesse mundo tecnológico, o verbal se alia ao visual, estabelecendo novas modalidades de letramentos. Portanto, não podemos mais conceber a palavra escrita como o núcleo central do letramento. Precisamos adotá-lo na sua dimensão plural, de acordo com o seguinte postulado

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Esse enquadramento teórico também nos chama a atenção para um aspecto presente nos multiletramentos, a multimodalidade, termo advindo da SS, o qual corresponde a uma composição textual em que vários recursos simbólicos se conjugam para a criação de sentidos.

A esse estudo semiótico, deve ser acrescentada a visão crítica do discurso. Essa lacuna pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa precisa ser preenchida, pois nossos professores não têm, em sua maioria, uma formação nesse sentido nem dispõem de materiais didáticos que abranjam essas concepções. A seção seguinte abordará os aspectos discursivos presentes numa visão plural de letramentos.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as ideias que tratavam do letramento ainda na visão de aquisição da escrita como evento descontextualizado de situações sociais concretas já não davam conta de vários aspectos epistemológicos para os estudiosos que se dedicavam ao tema. Uma nova abordagem científica voltou-se mais para os aspectos socioculturais do que para os de ordem cognitiva que envolvem a questão, dando origem, nos Estados Unidos, aos Novos Estudos do Letramento. De acordo com os

² Na presente pesquisa, valemo-nos principalmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para embasar as noções de multiletramentos e letramento crítico aqui expostos, haja vista que no momento em que este trabalho se desenvolvia, a Base Nacional Comum Curricular ainda se encontrava em discussão, entretanto achamos válido mencionar que a Competência geral 5 da BNCC relaciona-se com a presente afirmação já que postula a necessidade de o aluno “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética” (BRASIL, 2016, p. 8).

pensadores desse grupo, notadamente Street (1984), a prática social deve ocupar a centralidade dos estudos. No Brasil, o educador Paulo Freire, através da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2014)³, já vinha influenciando profundamente as concepções sobre letramentos, ao refutar o tecnicismo com que era tratada a alfabetização, atentando para a necessidade de se valorizar a cultura dos envolvidos no processo educacional como valor cognitivo, aderindo a uma vertente sociocultural das ciências.

Segundo Street (1984), existem duas abordagens utilizadas para tratar do letramento, uma de base autônoma, ligada à visão de acontecimento independente em relação à sociedade, e outra ideológica, esta defendida por ele como um evento que ocorre em práticas concretas da sociedade, englobando aspectos históricos, culturais e discursivos, variando a depender de contextos diferentes. Partindo do segundo entendimento, Rojo (2012, p.169) defende que “diante dessa multiplicidade, o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim com as práticas culturais”.

Uma importante contribuição advinda dos estudos do NLS é a distinção entre prática de letramento e evento de letramento. O primeiro termo diz respeito a uma dimensão mais genérica, a qual engloba os aspectos gerais da cultura de uma sociedade, envolvendo a leitura e a escrita em contextos culturais. Já o evento de letramento é um momento concreto, vivenciado por interlocutores, sendo possível ser interpretado; além disso, corresponde ao ato de compor o texto. Essas duas noções estão atreladas à definição de letramento ideológico, sendo que a prática corresponde aos aspectos socioculturais e discursivos que dão corpo ao texto, ato material do evento de letramento.

Em 1996, outro grupo de estudiosos, o Grupo de Nova Londres (GNL), aprofundou as concepções defendidas pelo NLS e lançou as bases da pedagogia dos multiletramentos: os diversos elementos semióticos presentes nos diversos gêneros textuais, advindos das novas tecnologias da informação, e a multiplicidade linguística e cultural cada vez mais crescente. O GNL

afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS⁴, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12)

³ Este livro foi lançado primeiramente em 1970.

⁴ Tecnologias da Informação e da Comunicação

Como se vê, a pedagogia dos multiletramentos considera os diversos contextos e situações vividas pelos usuários de um sistema linguístico. Esses contextos estão em constante modificação, influenciados pela globalização, processo que tem proporcionado novos canais, novos suportes e novos gêneros textuais. Isso demanda uma pedagogia que contemple esses aspectos inovadores de uso da linguagem, o que chamamos de pedagogia dos multiletramentos, a qual amplia as possibilidades de tratamento da língua na escola, muitas vezes ainda centradas na palavra escrita e falada, para outros domínios da cultura, com foco nos textos multimodais, analisando como esses textos são concebidos e como se propagam pela sociedade.

Trabalhar com as concepções teóricas dos multiletramentos implica uma mudança de postura metodológica do professor e/ou pesquisador em ensino de Língua Portuguesa. Primeiro, é preciso criar programas que atendam às reais necessidades dos alunos quanto à leitura e produção dos novos gêneros textuais, concebidos na sua dimensão multimodal crítica, como uma forma de solucionar problemas de ordem situacional mais imediatos. Isso demanda colocar-se como um profissional socialmente responsável, o que vai além da figura de transmissor de conhecimentos.

Segundo, é necessário articular saberes locais com saberes globais, promovendo o diálogo entre concepções coletivas de várias culturas. Por fim, uma visão do letramento baseada no multiculturalismo “impõe ao professor uma agenda desafiadora – a de incluir numa sociedade grafocêntrica educandos pertencentes a uma tradição oral” (OLIVEIRA, 2010, p. 335). Relacionar os saberes e práticas calcadas na oralidade ao mundo da escrita é uma tarefa muito difícil, mas não a fazer pode ocasionar um ensino artificial e excludente.

Quando tratamos de exclusão, remetemo-nos ao nosso campo de pesquisa, o qual tem como alunos sujeitos vítimas desse sistema excludente. Imaginamos que possa contribuir para essa realidade, o tratamento desigual que se dá aos letramentos no espaço escolar. Muitas vezes, privilegiam-se determinadas práticas letradas, conceituadas por Hamilton (2002, p. 4) como “dominantes”, as quais representam instituições sociais das áreas escolar, jurídica, comercial etc, ao passo que aquelas instanciadas em situações do cotidiano, muitas vezes, são relegadas a segundo plano ou simplesmente ignoradas. Ao trabalharmos com o conceito de multiletramentos, valorizamos a heterogeneidade como marca constitutiva da vida em sociedade. Assim sendo, não haveria espaço para uma hierarquização entre práticas de letramento, o que poderia possivelmente ajudar em uma prática pedagógica inclusiva.

A pedagogia dos multiletramentos, advogada pelo GNL, através de Cope e Kalantzis (2006), reconhece que, além de oportunizar saber fazer, é preciso saber para que fazer. Isso envolve o processo operativo e discursivo do letramento, configurando assim o tratamento pedagógico assim concebido

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (ROJO; MOURA, 2012, p. 29)

Tal pedagogia é composta pelo desenvolvimento dos seguintes procedimentos:

- a) Prática situada - os alunos devem aprender algo que se torne útil e significativo a partir de suas reais necessidades, sendo consideradas aqui suas identidades. Através de uma motivação adequada, relaciona o que os estudantes já sabem aos conhecimentos ainda não adquiridos. Segundo Cope e Kalantzis (2006), a motivação reside no desenvolvimento da percepção, por parte do aluno, de que aquilo a ser aprendido lhe será útil, pois satisfará suas necessidades de ordem social, cultural e afetiva, ao mesmo tempo em que sua identidade é considerada.
- b) Instrução explícita – trata-se de todas as intervenções realizadas no sentido de oportunizar ao aluno condições de realizar as atividades que ele não é capaz de realizar sozinho. Além disso, o estudante deve entender de forma muito clara qual a tarefa a ser empreendida e sua relação com outros elementos da aprendizagem. Evita-se um ensino prescritivo, baseado em repetições e memorizações. Objetiva que o aluno consiga relacionar a experiência aos conceitos científicos;
- c) Enquadramento crítico – nessa etapa, os alunos precisam interpretar os contextos em que os textos são produzidos e circulam. Assim sendo, nessa fase exploram-se os aspectos históricos, sociais, culturais, bem como as ideologias e práticas sociais em que se ancoram os discursos. Relaciona-se, portanto, de forma direta a nossa pesquisa, em que objetivamos o letramento crítico considerando-se a multimodalidade;
- d) Prática transformada – essa etapa pode ser vista de duas formas: o aluno aplica os conhecimentos da forma esperada e também extrapola as expectativas, intervindo de maneira criativa na realidade, transformando-a. Para isso,

alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que o ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. (SILVA, 2016, p. 14)

O objetivo da Prática transformada é a aplicação do aprendido em outras situações, levando o sujeito a estar sempre em um estado de reflexão sobre suas experiências.

De acordo com Rojo e Moura (2012), essas etapas pedagógicas implicam fazer com que o aluno desenvolva o domínio da técnica e da prática (conhecimento funcional), a criação de sentidos (conhecimento do modo como diferentes textos e tecnologias funcionam), a análise crítica (compreensão de que tudo veiculado pelos textos passa por uma seleção anterior), para assim chegar à transformação, momento em que consegue utilizar o que aprendeu em outras situações.

A centralidade da pedagogia dos multiletramentos está no tratamento dos textos multimodais advindos das novas tecnologias de comunicação e informação para “transformar o consumidor acrítico – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO; MOURA, 2012, p. 28). Ao adotarmos essa concepção, estamos reconhecendo a diversidade de culturas situadas em articulação com outras num movimento que visa à criticidade. Mas para se alcançar esse intento, é preciso que nos apropriemos dos modos semióticos que se articulam para a produção dos sentidos nos textos multimodais.

2.2 SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE

A Semiótica, segundo Hodge e Kress (1988, p. 261), é “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de sentidos de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação”. Ao nos remeter aos termos produção e reprodução, os autores já nos deixam entrever a ideia de contexto a ser levada em conta para a construção e interpretação dos signos nos textos. Assim, os autores delimitam seu campo de estudo ao definirem que “a semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos”. (HODGE; KRESS, 1988, p. 261)

A SS instancia a produção de sentidos nos contextos sociais, tornando-se assim um aporte fundamental para o entendimento do multiletramento e da multimodalidade, já que os três enfoques compartilham a ideia do sentido atrelado às variações situacionais em que concorrem fatores de ordem cultural. O elemento usado para se efetuar a comunicação,

chamado de signo semiótico, só pode ser compreendido através das interações efetuadas no meio social. Tal premissa é a base crítica da qual emerge a SS quanto ao tratamento do signo, já que ela parte “do pressuposto de que o interesse de quem produz um signo leva em conta a relação motivada entre significante e significado, destacando a ideologia presente nessa relação, principalmente em representações visuais”. (VIEIRA *et al*, 2007, p. 51). Tendo essa base ideológica, o autor do discurso seleciona a forma, a seu ver, mais apropriada para veicular suas intenções, representando seus interesses e do grupo que representa.

As aplicações teóricas da SS vão além dos textos verbais, ao tratar também dos signos imagéticos em composições multimodais. Mas o que vem a ser a multimodalidade? O quadro a seguir faz uma compilação de definições, envolvendo autores que se dedicam ao tema.

Quadro 1 – Compilação de definições de multimodalidade

AUTOR	DEFINIÇÃO
Jewitt (2013, p. 17)	Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar elaborada pela semiótica social que entende a comunicação e representação como além da linguagem verbal e se faz sistematicamente presente na interpretação social de uma variedade de formas de produção de significado
Callow (2013, p. 11)	Multimodalidade é uma perspectiva teórica que considera os significados comunicativos como feitos (assim como compartilhados, desafiados e remixados) através do uso de múltiplos modos, abrangendo escrita, discurso falado, imagem, som, gestos, tipografia, imagens em movimento e etc.
Adami (2016, p. 451)	Como um fenômeno da comunicação, a multimodalidade define a combinação de diferentes recursos semióticos, ou modos, em um texto e em eventos comunicativos, [...] Como um campo de investigação, a pesquisa em multimodalidade está preocupada em desenvolver teorias, ferramentas analíticas e descritivas que abordam o estudo da representação e comunicação considerando modos como um princípio de organização

Fonte: Barbosa (2017, p. 80)

Segundo Barbosa (2017), as definições apresentam uma relação de complementaridade, tendo como matriz a TMD de Kress e van Leeuwen (2006). Baseando-se

nesses referenciais teóricos, a autora define multimodalidade como sendo “uma abordagem que concebe a comunicação como um evento social no qual a produção do sentido resulta de um trabalho semiótico” (BARBOSA, 2017, p. 81). Comungamos com a definição apresentada, já que esta contempla os dois aspectos fundamentais de nosso trabalho: a vertente social da comunicação e os elementos simbólicos da composição textual.

Orientamo-nos ainda pelo tratamento da multimodalidade realizado pelo GNL, o qual considera a necessidade de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, o que precisa ser feito com a exploração de textos multimodais.

Com respeito aos textos multimodais, enfocamos em nossa pesquisa, os que se valem dos signos verbais e visuais nas imagens estáticas, presentes em suportes como livros e revistas, embora reconheçamos que as imagens dinâmicas presentes na televisão e no cinema, por exemplo, também sejam exemplo de como a multimodalidade se manifesta em diversas esferas da vida.

Como recurso textual-discursivo, a multimodalidade tem crescido sobremaneira no período contemporâneo como fruto do desenvolvimento de tecnologias e mídias. Encontra um grande espaço nas propagandas, nas charges, nos textos instrucionais, nos *memes* das redes sociais, por exemplo. Temos uma longa tradição nos estudos semânticos da palavra (embora esses estudos não tenham produzido leitores proficientes em nossas escolas), mas o mesmo não pode ser dito quanto à análise dos recursos visuais. Em nossa formação como professores de Língua Portuguesa, falta-nos um estudo sistematizado dos símbolos que dão sentido às imagens e suas implicações discursivas. Somos então interpelados pelas práticas sociais dos alunos para uma didática que abranja as necessidades comunicativas da sociedade atual. Dentre esses anseios, está o letramento multimodal crítico, tópico discutido a seguir.

2.3 LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

A multissemiose é um processo que surgiu com a comunicação humana, construída, por exemplo, através da fala, do gesto, da imagem, do som, isto é, já interagíamos usando todas essas semioses, entretanto o texto verbal acabou tomando centralidade nos estudos sobre a linguagem. Com o surgimento e fortalecimento de novas tecnologias, notadamente no processo da globalização, entendemos que o texto puramente verbal não consegue representar sozinho o contexto de multiletramentos a ser explorado como realidade no ensino-aprendizagem. Sobre essa perspectiva, temos:

O letramento típico da pós-modernidade agrega, ao texto escrito, inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (VIEIRA *et al*, 2007, p. 24)

Segundo o GNL (COPE; KALANTZIS, 2006), toda comunicação baseada na visão é multimodal, sendo incluídos nesse tipo de representação os textos verbais, haja vista que palavras são representações imagéticas. Segundo Silva (2016, p.36), com esses estudiosos passou-se a defender a ideia de que “todas as formas de fazer sentido são multimodais, incluindo todo texto escrito que, para os autores, é também um processo de *design* visual”. Kress (2006) vai ao encontro desse pensamento, pois para o autor, todo texto é multimodal. Aos símbolos verbais, outros tipos de composição se aliam, tais como cores, grafismos, fontes de letras, não sendo privilégio de nossa época esses tipos de composições multimodais centradas no visual. Ocorre que, com o advento das novas tecnologias de informação, a multimodalidade tornou-se um recurso semântico e discursivo muito mais comum e abrangente. Assim como Silva (2016) observamos “que a invasão das imagens nas práticas de escrita abre espaço para mudanças no discurso e coloca em evidência principalmente a linguagem visual.” Nessa perspectiva, reiteramos o pensamento de Callow (1999, p. 2), para quem, através do letramento visual crítico, as pessoas precisam ter “acesso a novas visões de mundo, de valores e de ideologias”.

Segundo Callow (2013), faz-se necessário oferecer recursos teóricos e habilidades para que os alunos consigam produzir sentidos através das imagens, mostrando que as composições imagéticas possuem valores ideológicos. Assim o autor utiliza o conceito de letramento visual/multimodal crítico. Alinhamo-nos ao posicionamento de que todo texto é uma composição multimodal, dessa forma, utilizamos nesta pesquisa a nomenclatura letramento multimodal crítico.

Inserido nos conceitos de multiletramentos e multimodalidades, o letramento multimodal crítico pretende atender a uma demanda cada vez mais crescente de desenvolver competências e habilidades relacionadas à interpretação das imagens ao mesmo tempo que busca a reflexão sobre as práticas sociais com vistas à criticidade. Essa visão está em consonância com Barbosa (2017, p. 104), para quem esse tipo de letramento “ultrapassa a etapa da decodificação e, até mesmo a da compreensão”, chegando à interpretação, em que “o leitor, através de suas experiências, opiniões pessoais e visões do mundo, ultrapassa os significados denotativos e consegue, não apenas ler o conotativo, mas também avaliar, fazer inferências, tirar suas conclusões e atuar sobre diferentes situações”. Torna-se assim um

questionador sobre os propósitos do autor, sobre o público a quem se dirige o texto, bem como identifica “significados alternativos que devem acompanhar a leitura de todo texto multimodal” (BARBOSA, 2017, p. 104).

A partir dos enquadramentos teóricos apresentados, a conjugação de duas análises se faz necessária para o letramento multimodal crítico: a relacionada à decodificação dos elementos simbólicos e a que se presta a entender os aspectos discursivos do texto, havendo uma inter-relação entre ambas. Por exemplo, a seleção de uma cor numa imagem como elemento simbólico pode conotar uma intenção do autor que se presta a propagar uma ideologia. Assim sendo, partimos da definição de que letramento multimodal crítico é um conjunto de procedimentos que envolvem a denotação e conotação de símbolos verbais construídos socialmente, o qual possibilita a interpretação do contexto sócio-político-econômico com vistas ao que Freire (2014) chama de ação social transformadora e que na pedagogia dos multiletramentos corresponde à última etapa, a prática transformada.

Não se trata de apenas criar uma série de regras para decodificar os elementos visuais, como é feito na visão tecnicista do letramento, enquanto processo de alfabetização descontextualizada do meio social. Trata-se de se utilizar parâmetros interpretativos que possibilitem a construção dos sentidos, mas propondo discussões sobre os efeitos que esses sentidos produzem na sociedade, ao estabelecerem relações de poder. Entendemos o letramento multimodal como uma possibilidade para reflexão e criticidade, diferentemente de uma visão em que se encara a imagem como apenas um elemento ilustrativo do texto verbal. É o que também se verifica em Vieira *et al* (2007, p. 25): “as imagens não constituem um componente acessório, mas parte essencial do texto”. Isso não implica que automaticamente a valorização da imagem seja capaz de abranger o caráter discursivo do texto, nem o seria qualquer tratamento com símbolos que se fixasse apenas em sua decodificação. Trata-se de reconhecer que os textos

não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 37)

O letramento multimodal engloba o tratamento da imagem e da palavra, embora possam existir textos puramente imagéticos. É o que ocorre em charges, por exemplo, em que palavras, muitas vezes, não são utilizadas. Torna-se preciso que os professores possam, junto com os alunos, explorar imagens e signos, entendendo que

Ler textos escritos e imagens visuais tem semelhanças. Ambos são processos dinâmicos, que envolvem não apenas o texto (escrito ou visual), mas a pessoa que lê/vê, os autores, e o contexto cultural mais amplo dos três. Ambos envolvem trazer experiência de vida e conhecimento prévio sobre o que é lido e visto. (CALLOW, 1999, p. 2)

Mais uma vez, reforça-se o caráter situacional do letramento e suas implicações discursivas. Assim como no letramento da palavra escrita, julgamos que a prática social é um dos fatores determinantes para a criação dos sentidos também no campo imagético.

Nas atividades dos livros didáticos, temos percebido uma grande utilização de elementos imagéticos, porém “não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como professores”. (VIEIRA *et al*, 2007, p. 26). A necessidade do letramento multimodal surge imposta pelas instâncias sociais, por meio dos veículos de comunicação e da internet, daí porque precisamos de categorias de análise que embasem uma metodologia voltada para as implicações linguístico-discursivas que os signos visuais representam. Enquanto instrumentos puramente ilustrativos, as imagens servem para tornar mais agradável a leitura. Em nossa pesquisa, não nos deteremos nesse uso. Interessa-nos o uso da imagem com objetivo crítico, vertente de nossa análise, o que será discutido na próxima sessão.

2.4 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: IDEOLOGIA E HEGEMONIA

A concepção de multiletramento apoia-se na concepção do multiculturalismo e da multimodalidade, ou seja, na ausência de fronteiras rígidas entre linguagem, formas de composição e de circulação aliada à relação estabelecida com as culturas – que também tem seu conceito alargado e descolonizado no discurso, o qual veicula ideologias e constrói significados em relação com o meio social. Esses discursos podem contribuir para a manutenção das relações de poder que formam a sociedade ou podem contribuir para a sua transformação. Esta última dimensão está centrada na ADC, que tem em Fairclough (2001) um de seus fundadores. Nascida a partir dos estudos de Linguística Crítica, na segunda metade do século XX, a ADC está alicerçada numa concepção funcionalista da linguagem, em que o sistema linguístico não está isolado do seu contexto social. Percebemos assim que a ADC se relaciona diretamente à pedagogia dos multiletramentos aqui exposta, e de forma mais específica ao conceito de letramento visual crítico por nós defendido, os quais concebem os textos em sua dinâmica com a sociedade. A ADC se pauta por alguns princípios (FOUCAULT *apud* FAIRCLOUGH, 2001, 81-83):

- a) o discurso é o elemento constitutivo do social, dos objetos e dos sujeitos;

- b) toda prática discursiva tem como base a interdiscursividade e a intertextualidade;
- c) as práticas de poder humano são discursivas;
- d) as lutas por poder se verificam tanto no discurso como em seus elementos;
- e) as práticas discursivas, ao se modificarem, podem contribuir para a mudança da sociedade.

Fairclough (2001) postula que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, pois o discurso forma a sociedade e esta forma o discurso; assim devemos entendê-lo como uma prática social, diferentemente da ideia do texto, visto aqui como a materialidade do discurso. Isso implica, segundo Fairclough (2001, p. 90-91) entender “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”.

As estruturas sociais moldam os discursos e são moldadas por eles. Isso ocorre em todas as instâncias, como as escolares que

direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Tal noção relaciona-se com a ideia de letramento ideológico defendida por Street (1984), o qual conceitua o evento de letramento como sendo também uma prática social contextualizada historicamente.

Tendo o discurso como elemento gerador de nossos estudos, é preciso que o entendamos como uma prática geradora de significado. A contribuição do discurso para a significação do mundo tem como efeitos: “a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ “para construir as relações sociais entre as pessoas” e também “para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Os sentidos não estão atrelados aos objetos, mas são construídos nas práticas discursivas; os sujeitos se modificam nos e pelos sentidos, sendo que estes só podem ser estabelecidos pela relação com a linguagem. Outrossim, é preciso entender que aquilo que é dito, ou seja, os sentidos criados nos atos de linguagem, está intimamente ligado ao que já foi anteriormente dito numa relação do discurso atual com a memória. Nesse processo, não há, na maioria das vezes, uma intencionalidade, ou seja, o sujeito não racionaliza que está usando o discurso de outro; é algo espontâneo. Entende-se, portanto, que o que já foi dito embasa o

discurso que está sendo produzido. A esse processo, dá-se o nome de interdiscurso, que segundo Orlandi (2005, p. 31), “ [...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Essa dinâmica relação afeta o processo de significar, em que os signos semióticos são ressignificados a cada novo discurso.

Segundo Ramalho e Resende (2006), a mudança de sentido pode ser vista como um componente de conflito entre ideologias. Tome-se como exemplo, o termo “menor”. Essa palavra era usada até bem pouco tempo como um hiperônimo para designar crianças e adolescentes. Atualmente tal vocábulo é usado como sinônimo de infrator, principalmente devido ao uso que a mídia (mecanismo de poder) faz dele. Assim sendo

[...] o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. (MUSSALIN, 2012, p. 160)

Uma outra noção fundamental a ser tratada é a intertextualidade. Segundo Foucault (1972, p. 98, *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 133), “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualiza outros”. O fator intertextual contribui para que os textos produzidos transformem os anteriores, reestruturando os gêneros e discursos.

As relações intertextuais podem ou não se dar de forma consciente por parte dos sujeitos. O uso de aspas em citações indica, por exemplo, que o processo da intertextualidade foi marcado no texto. Já outros elementos textuais se relacionam a outras práticas de textos anteriores que não se mostram claramente, principalmente no campo ideológico. Essas concepções estão intimamente ligadas à teoria dialógica da linguagem em Bakhtin, (1997, p. 314-318): “Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade”.

As contribuições da ADC para a vertente crítica do letramento multimodal implicam estudar o texto não mais apenas na perspectiva de apreender dele os seus elementos linguístico-textuais ou como forma de se analisar as características formais de um determinado gênero textual, mas sim como a materialidade de uma prática discursiva, a qual envolve fatores ideológicos a serviço da manutenção ou transformação das estruturas sociais. Concretizando esse pensamento, podem ser feitas, a partir dos textos, três perguntas gerais que contribuem para uma análise crítica do discurso

(1) Como esse texto representa, em termos de conhecimentos e crenças, a ‘realidade específica’ a que está relacionado? (2) Que tipo de relações sociais esse texto reflete ou estabelece? (3) Quais as identidades ou os papéis sociais envolvidos nesse texto? (MEURER, 2005, p. 105-106)

Como se vê, a ADC é um instrumento para entender os discursos e suas relações com a sociedade e se aplica aos estudos da multimodalidade com foco especial no letramento visual crítico, em que “o interesse não está na análise semiótica convencional, mas nas origens sociais e na produção dos modos e na sua recepção” (VIEIRA *et al*, 2007, p. 53). Mais do que isso, possui um caráter político em sua gênese que visa à transformação das injustiças sociais, oferecendo instrumentais teóricos que analisam as estruturas de poder como elementos definidores dos discursos.

Os estudos da LSF (HALLIDAY, 2004) servem de suporte para as concepções desenvolvidas pela ADC. Enquanto teorias funcionalistas dos estudos da língua, ambas se relacionam já que abordam “a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética” em que os textos não são concebidos apenas “como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores no sistema” (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 56). Já que a linguagem possui esse caráter de íntima relação com o meio social e este se encontra em constante dinamismo, podemos concluir que a capacidade de construção de sentidos é ilimitada.

Concebido como “elemento socialmente constitutivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) o discurso apresenta três aspectos: o identitário, responsável pela construção de identidade dos sujeitos; o relacional, ligado aos aspectos interacionais dos sujeitos envolvidos nas práticas sociais e o aspecto ideacional, relacionado aos processos representativos do mundo.

A proposta metodológica defendida por Fairclough (2001) em sua Teoria Social do Discurso é expressa no que ele chama de Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), a qual leva em conta três aspectos:

- a) o texto – elementos textuais tais como o vocabulário, os aspectos gramaticais, a coesão e a estrutura buscam construir significados. Ao procedermos à análise textual, devemos entender que na constituição do signo linguístico existe uma relação motivada entre o significante e o significado, sendo essa motivação de origem social. Para a ADC, as relações de poder e as ideologias que as sustentam influenciam a construção do texto. A escolha vocabular, por exemplo, pode ser analisada por esse ângulo. O processo histórico brasileiro em que os portugueses aqui chegaram é descrito em certos textos como “conquista”, ao passo que em outros como “invasão”. Assim colocada a questão, percebemos o posicionamento de cada enunciador e a construção dos sentidos discursivos. Concordamos assim com Hanks (2008), para quem o

texto é um produto de ordem social. Também corroboramos o pensamento de que os textos são “produtos de um processo quanto um processo em si, já que seu surgimento pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia” (MAGALHÃES et al, 2017, p. 42).

- b) prática discursiva: temos aqui três processos interligados: produção, distribuição e consumo. Segundo Fairclough (2001, p. 107) quanto ao primeiro, “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”. A distribuição, a qual pode ocorrer de forma simples ou complexa, corresponde à forma como os textos chegam aos leitores. Já a análise do consumo dos textos demanda atentar-se para as diferentes maneiras pelas quais o sujeito pratica a leitura (a forma de se ler um trecho bíblico é diferente de como se lê uma receita de bolo, por exemplo). Um outro aspecto importante a ser considerado é que, através das práticas discursivas, as instituições sociais se formam e se mantêm, usando para isso muitas vezes os textos próprios de seu universo discursivo.
- c) Prática social: a terceira dimensão do modelo de Fairclough (2001) liga-se aos conceitos de ideologia e poder. Segundo o autor, através do discurso, materializado em textos, grupos sociais tentam manter ou contestar as relações de poder em nossa sociedade, veiculando ideologias. Nesse sentido “a construção das identidades sociais, das versões da realidade, das visões de mundo e a produção do consenso social e político são operadas pela intervenção da ideologia” (MAGALHÃES *et al*, 2017, p. 45-46).

Entender o discurso como prática social oferece a possibilidade de ir além da compreensão de linguagem como sistema autoexplicativo. Significa propor a análise pelo sujeito dos mecanismos sociais que operam nos textos para que ele possivelmente venha a contestar as relações de desigualdade que os discursos formam ou tentam transformar.

A ADTO, enquanto método interpretativo da sociedade, parte do texto, o que segundo Fairclough (2001) vai além da análise do discurso proposta por Foucault. Essa diferenciação se verifica em suas palavras: “enquanto a análise de textos de linguagem falada ou escrita é a parte central da ADTO, ela não é uma parte do discurso de Foucault” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 62). Para Fairclough, Foucault não se detém na análise linguística propriamente dita, lacuna que pretende preencher com a dimensão textual da ADC.

Adotamos a perspectiva proposta pela ADC, a qual “ênfatiza o poder, a exploração e a desigualdade como sendo as condições sociais da linguagem” (HANKS, 2008, p. 122). Esse entendimento subsidia a prática do letramento crítico por nós defendida a partir do entendimento semiótico imagético.

A terceira dimensão da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) entende o discurso como uma prática social. Assim concebida, a constituição discursiva se dá pela ideologia e poder, sendo este último aspecto analisado pelo ângulo da hegemonia ou contestação desta. Ou seja, discursos hegemônicos tentam impor ideologias para consolidarem o poder social, ao mesmo tempo que outros discursos os contestam, sendo essa dialética a tônica constitutiva das relações sociais. Tais aspectos são fundamentais para nossa pesquisa, em que propomos o letramento crítico a partir de textos multimodais, haja vista que as atividades propostas se prestarão à análise de como a composição textual colabora para um discurso hegemônico, bem como também pode contribuir para a contestação dessa hegemonia. Trataremos a seguir dos aspectos ideológicos e da noção de hegemonia ligados à noção de discurso.

Ao colocarmos o discurso como uma prática exercida na sociedade, devemos entender que ele veicula ideologias, vistas não como um conjunto de pensamentos. A prática discursiva a qual propaga as ideologias está relacionada aos mecanismos de produção social, como se verifica em:

as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Trata-se do materialismo histórico, que dá ênfase à materialidade da existência, rompendo com a pretensão idealista da ciência de dominar o objeto de estudo, controlando-o a partir de um procedimento administrativo aplicável a um determinado universo, como se a sua existência se desse no nível das ideias (MUSSALIN, 2012, p. 115).

A materialidade das ideologias dá-se pelos discursos, os quais se constituem como espaços de luta pelo poder, sendo a hegemonia “o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes dominantes, domínio nunca total e definitivo, senão parcial e temporário” (PAIVA *et al*, 2015, p. 73). Isso porque há outros discursos que contestam essa tentativa de padronização ideológica. Dessa forma, “o discurso não representa só o mundo, as coisas, as ideias, uma vez que ele também constrói valores, costumes, normas, moral e, neste caso, materializa a ideologia” (PAIVA *et al*, 2015, p. 73). O discurso enquanto hegemonia ocorre em diversos domínios, como a economia, a política e a cultura e

é foco de constante luta sobre pontos de maior estabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122)

Como se vê, a instabilidade dos discursos hegemônicos se dá pela constante contestação advinda das dialéticas relações sociais e eventos do discurso, os quais se materializam, por exemplo, em gêneros textuais como charges, capas de revista, anúncios publicitários que se valem de símbolos motivadamente construídos para confirmar ou contestar a hegemonia discursiva.

Podemos afirmar que os sujeitos constroem as ideologias e são constituídos por elas, ao passo que as utilizam em relação aos outros sujeitos, o que pode implicar numa tentativa de dominação, o que se mostra, muitas vezes, de forma institucionalizada pelos aparelhos do estado, tais como a mídia. Concordamos assim com o postulado a seguir:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Cabe-nos ressaltar que muitos textos a serem utilizados em nossas atividades, haja vista que nos encaminhamos para a análise e contestação do discurso hegemônico (finalidade do letramento crítico por nós proposta) provém dos meios de comunicação. Compreendemos assim que o uso da linguagem feito por esses canais serve para estabelecer ou manter relações de dominação. Aliado a esse entendimento, concordamos com van Dijk, para quem o discurso midiático tem propagado “imagens preconceituosas, estereotipadas, sexistas ou racistas em textos, ilustrações e fotos” (VAN DIJK, 2008, p. 124). Tais imagens necessitam ser contestadas enquanto reprodutoras de ideologias, configurando-se como um dos trabalhos a ser desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa. Confirmando essa ideia, Fairclough (2001, p. 120) defende

uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Para que consigamos perceber a ideologia nos eventos comunicativos, é preciso localizá-la tanto nas “estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados” nas “condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando

reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119). Ou seja, devem ser analisadas as estruturas e condições de produção do texto, além de se entender que “os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119). Como se percebe, faz-se necessário recorreremos à tríade analítica da ADC, a qual entende o discurso enquanto prática textual, prática discursiva e prática social.

Ao propormos atividades de intervenção que visam discutir as ideologias presentes nos textos multimodais, encaminhamo-nos para a contestação das forças que tentam naturalizar o poder por meio da relação texto-discurso-sociedade. Estamos assim tentando criar uma “problematização das convenções”, o que pode levar “a condições em que uma prática consciente e transformadora poderá mais facilmente desenvolver-se”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

A ADC se concentrou durante muito tempo no texto verbal como elemento único de sua práxis analítica. Ocorre que os textos, como materialidade discursiva, são construídos, notadamente em nossa época, não mais apenas de palavras. Como afirma Vieira *et al* (2007, p. 12), “apenas o texto multissemiótico, por sua construção multimodal, consegue sintetizar as expressões de poder presentes na comunicação humana”. Acreditamos que os pressupostos para o letramento crítico que buscamos na ADC possam se aliar à análise dos símbolos imagéticos na construção dos significados. Sobre essa última dimensão de nosso trabalho, passamos ao tratamento teórico abordado a seguir.

2.5 A SEMÂNTICA DA IMAGEM: A TEORIA MULTIMODAL DO DISCURSO E A GDV

Para o nosso estudo, torna-se fundamental entender como ocorre a construção do significado nos textos que se valem de recursos da imagem. Uma das causas para a mudança de sentido ligada aos signos visuais está relacionada às diversas formas de interação proporcionadas pela mídia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Isso significa que, em nosso tempo, os veículos midiáticos contribuem ainda mais para que os símbolos usados em contextos anteriores adquiram outros contornos semânticos ao mudarem para outras situações de uso, criando-se assim várias possibilidades de significação. Tudo isso ocorre devido à necessidade de se transpor os limites de tempo e espaço num mundo globalizado. Assim, cada discurso corresponde a uma nova configuração de sentidos, em que os agentes se valem dos

símbolos do universo discursivo com finalidades específicas. Podemos dizer que isso ocorre em textos multimodais, em que os elementos visuais vão sendo reconfigurados, a partir da realidade que os mesmos tentam representar.

Os principais estudos da multimodalidade enquadram-se nos postulados que discutem como os signos são representados nos textos para a construção dos sentidos (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006; VAN LEUWEEN, 2005). As representações exercidas por esses signos são plurais, construídas pelos sujeitos de forma intencional, variáveis pelos contextos, gerando assim diversas semioses. Essas concepções estão expressas na teoria multimodal do discurso, a qual se efetiva de forma mais pragmática através da gramática do design visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006). O suporte teórico para essas abordagens está ligado ao funcionalismo linguístico, especificamente à gramática sistêmico-funcional. Essa não deve ser entendida como um conjunto de normas, já que busca “identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto”, ao passo que se torna funcional em relação “às nossas necessidades de convivência em sociedade” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Temos aqui um sistema de modelos funcionais, o que implica uma concepção de língua, diferentemente do estruturalismo sausseriano, baseada no critério de escolhas, as quais representam os traços culturais das pessoas. Quando falamos de escolhas, é bom deixar claro que estas são limitadas ou ampliadas pelo interdiscurso que é “o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem”. (ORLANDI, 1998, p. 26).

Uma gramática concebida nesses paradigmas possibilita a criação de sentidos a partir das experiências sociais e pessoais dos indivíduos. A relação entre os multiletramentos e a GSF está notadamente estabelecida pelo princípio de uso situacional da linguagem.

A TMD defendida por Kress e Van Leuween (2006) surge como uma tentativa de explicar os processos textuais de significação decorrentes da relação entre os símbolos imagéticos e a cultura da qual fazem parte, por isso se valem dos conceitos da SS (HODGE; KRESS, 1988).

Partindo da premissa de que os símbolos são motivados, a maneira como estes são organizados contribui de forma significativa para o processo de significação. Esse é, segundo a TMD, o aspecto de modo, estabelecido pelos elementos que a constituem, como cores, fontes de letras, dimensões etc. Concentrando-se nos aspectos visuais dos textos multimodais, Kress e Van Leuween (2006) criam a GDV, a qual busca explicitar os critérios usados nas

imagens, fornecendo um importante material para nossas análises e proposta de intervenção. Para isso, baseiam-se nas metafunções da GSF (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004) como princípios norteadores de entendimento das semioses visuais. Entretanto, diferentemente de gramáticas tradicionais pautadas principalmente na normatização, a GSF valoriza a estruturação dos enunciados; a GDV, os mecanismos simbólico-visuais para a construção do sentido, inseridas, pois, no funcionalismo linguístico, o qual privilegia o uso da linguagem em contextos específicos. Como os contextos sociais são variáveis, podemos verificar “a necessidade de se estudar os sistemas internos das línguas naturais sob o foco das funções sociais”. (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 57). Nessa perspectiva de variação funcional, Halliday (2004) nos apresenta três metafunções que atuam de forma simultânea nos textos: ideacional, interpessoal e textual, as quais serão descritas a seguir numa tentativa de relacioná-las às metafunções da GDV.

A metafunção ideacional representa os estados do mundo e como esses são vivenciados pelos sujeitos; trata-se, portanto, das experiências humanas e suas representações do mundo interior e exterior (FUZER; CABRAL, 2014). Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 57), a função ideacional é “um modo de refletir a realidade na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana através da relação simbólica”. Ao representarem o mundo, os elementos semióticos visuais oferecem uma gama de escolhas para serem combinados e representados nos textos multimodais, correspondendo na GDV à metafunção representacional.

Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 57), a metafunção interpessoal “trata dos usos da língua para expressar relações sociais e pessoais”, assim está ligada à interação entre os atores do processo comunicativo. Aplicando o pensamento à GDV, temos a relação entre o produtor do texto, os objetos representados e o espectador, configurando o que chamamos de metafunção interativa. Ao analisarmos esse aspecto da GDV, devemos verificar “quem está interagindo com quem? Que relações estão sendo estabelecidas? Qual o grau de envolvimento entre os participantes interativos e representados?” (BARBOSA, 2017, p. 126).

A função textual diz respeito às estruturas semânticas, sintáticas e gramaticais a serem analisadas. Esse estudo realizado nos textos verbais serve de parâmetro para as semioses dos textos multimodais, recebendo na GDV a nomenclatura de metafunção composicional. Perguntas tais como “Que informações são idealizadas e quais são reais? Qual informação nova está sendo apresentada? Onde está a informação mais importante?

Quão conectadas estão as informações?” (BARBOSA, 2017, p. 130) correspondem ao arranjo dado aos signos visuais visando à produção de sentidos.

Assim sendo, são os significados representados por essas metafunções que, simultaneamente funcionam nas imagens e elementos verbais, fazendo com que depreendamos formas da existência humana, interações sociais e posicionamentos ideológicos a partir da escolha que o produtor dos textos faz dos elementos semióticos para retratar uma determinada realidade. Os quadros 1, 2 e 3 tentam explicitar melhor as metafunções da GDV, segundo KRESS e VAN LEUWEEN (2006):

Quadro 2 – Metafunção Representacional

(continua)

TIPIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
NARRATIVAS	<p>1. DE AÇÃO - podem contar com a presença de três elementos: ator (ser de participa da ação representada); meta (elemento considerado destinatário da ação iniciada pelo ator); vetor (elemento que liga o ator à meta).</p> <p>Podem ser de ordem TRANSACIONAL, quando um ator origina uma ação, através de um vetor e atinge uma meta ou NÃO-TRANSACIONAL, na qual um ator executa uma ação, mas essa ação não é dirigida a uma meta.</p> <p>2. DE REAÇÃO - estrutura que envolve o reator (o ser que observa) e o fenômeno (objeto observado).</p> <p>Pode ser TRANSACIONAL, quando o olhar do reator está direcionado ao fenômeno. O fator transacional funciona de forma unidirecional, quando apenas um ator projeta o olhar para o fenômeno, sem reciprocidade ou bidirecional, em que os participantes são reatores e fenômeno ao mesmo tempo. Além disso, a narrativa de reação pode ser NÃO-TRANSACIONAL, quando não há a presença do fenômeno, apenas do reator, o qual projeta o olhar para além da imagem.</p> <p>3. PROCESSO MENTAL E VERBAL - ocorre a relação entre o ator e suas falas e pensamentos, os quais são apresentados por meio de balões ou figuras semelhantes. O vetor é indicado pelos pontas das figuras.</p>
CONCEITUAIS - não há ação, ou seja, há ausência de narrativa na imagem	1. CLASSIFICACIONAIS: os participantes representam relações entre classes sociais; estão numa relação de subordinação;

	<p>2. ANALÍTICOS: os atores representam o todo e suas partes</p> <p>3. SIMBÓLICOS: a imagem <i>sugere</i> o que o participante é, portanto, não lida com o sentido literal.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 – Metafunção interativa

TIPIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	
CONTATO – direção do olhar do participante	<p>DEMANDA - o participante cria um laço com o leitor, olhando diretamente para este, tentando seduzi-lo ou dominá-lo.</p> <p>OFERTA – O participante da imagem não olha diretamente para o leitor, pois há uma troca: o leitor se torna o sujeito do olhar e o participante, o objeto.</p>	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	<p>Depende do tamanho do ser da imagem em relação ao leitor, podendo aquele ser retratado em três planos: aberto, médio e fechado.</p> <p>“Quanto menos detalhes do participante representado apareça na imagem, maior a proximidade deste com o participante interativo, e vice-versa” (BARBOSA, 2017, p. 127)</p>	
PERSPECTIVA	ÂNGULO DO CORPO DO PARTICIPANTE	ÂNGULO FRONTAL – indica envolvimento maior
		ÂNGULO OBLÍQUO – indica maior distância
	QUANDO O PARTICIPANTE É VISTO PELO	ÂNGULO SUPERIOR – participante em posição de poder
		ÂNGULO FRONTAL – participante em relação de igualdade de poder
		ÂNGULO INFERIOR – participante interativo em relação de inferioridade
MODALIDADE	<p>Corresponde ao trabalho com as cores (saturação, diferenciação e modulação), presença ou ausência de fundo, iluminação, brilho, noções de profundidade e cenários com poucos ou muitos detalhes.</p>	

Fonte: Adaptado de SOUZA, 2016.

Quadro 4 – Metafunção Composicional

TIPIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
VALOR DA INFORMAÇÃO	Superior (plano do ideal, emoções) x inferior (plano do real, da prática cotidiana) Esquerda (informação já conhecida) x Direita (informação nova, ao que o leitor precisa estar atento) Centro (informação principal) x Margem (informações de apoio)
SALIÊNCIA	Destaque que um dos elementos da imagem pode receber, por meio de cores, bordas, sombreado, entre outros efeitos, que poderão contribuir para que determinada parte da imagem “salte” aos olhos do leitor, independentemente da posição que ocupe dentro dela (GUALBERTO, 2013, p. 7)
ENQUADRAMENTO	Os elementos podem estar conectados ou desconectados por linhas e molduras, indicando se pertencem ou não a um grupo de informações.

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dos postulados da GDV, podemos entender que conjugação das metafunções pode prestar-se a defender, nos textos, posicionamentos ideológicos, os quais veiculam relações de poder, como se verifica em

Nessa perspectiva, as estruturas visuais não são elementos neutros que simplesmente reproduzem estruturas da realidade (como se a realidade existisse fora do discurso); ao contrário, elas são utilizadas ao favor dos interesses das instituições sociais em que elas circulam, produzindo, desse modo, imagens da realidade. Ao produzir tais imagens, o produtor realiza o processo de construção sógnica: ele coloca conjuntamente “significantes”, tais como cores, perspectiva e traços, e significados em um novo signo. As estruturas visuais são, portanto: signos semióticos ideológicos. (ROSADO, 2011, p. 8)

O letramento crítico a partir de textos multimodais utilizando a GDV constitui, pois, nosso interesse primeiro para a consecução de nossos objetivos de pesquisa. Para que sirva de ilustração de como esse arcabouço teórico pode nos auxiliar nesse intento, passamos à análise de uma capa de revista, a qual se vale da multimodalidade como aspecto constitutivo.

Figura 1 – Capa da Revista Veja, 23/out/2014



Fonte: <https://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/capa-bomba-da-veja-dilma-e-lula-sabiam-de-tudo>. Acesso em 28 de Dez. de 2017.

Temos na capa duas figuras políticas importantes brasileiras à época, uma presidenta e a outra, um ex-presidente, em que ambos executam ações. A primeira figura direciona o olhar para a informação, já o segundo ator apenas olha para o leitor; estão assim inseridos na metafunção representacional de estrutura narrativa. O fato de suas ações estarem focadas no olhar pode indicar que esses atores sabiam dos acontecimentos sugeridos pela manchete, já que a visão geralmente está ligada ao conhecimento. A revista reforça a ligação entre os dois no que diz respeito à suposta denúncia ao colocá-los como uma só cabeça, sugerindo que ambos saberiam das informações que a revista lhes imputa.

Quanto à metafunção interacional, Dilma Rousseff não olha diretamente para o leitor, sugerindo que não interage com ele; seu olhar se dirige para os elementos verbais, o que reforça sua ligação com a denúncia feita pela revista. Ao criar esse distanciamento, o veículo de comunicação pode também estar sugerindo o distanciamento entre ela e o eleitor, fato que a revista quer reforçar haja vista ser contrária à reeleição da presidente, pois o contexto político do ano de 2014 é o de eleições presidenciais. Além disso, ao não manter o contato com o leitor, a presidenta se torna seu objeto de observação, colocando-a como

passível dos julgamentos. Com respeito à modalidade, percebemos o jogo claro/escuro presente na capa da revista, o qual passa a ideia de que havia informações escondidas pelos dois personagens (Lula e Dilma) e que agora estão vindo à tona. O brilho recai sobre os atores sociais, colocando o texto da denúncia imersa na cor preta, o que pode sugerir que os dois emergem desse submundo da corrupção. A cor da manchete e o formato grande das letras é outro elemento que contribui muito para o sentido global do texto multimodal. O vermelho, em nossa cultura, está ligado às noções de perigo, como o que se verifica nos semáforos; utilizando essa cor, a revista tenta também transferir essa característica para os dois personagens, cujo partido (PT) é simbolizado pela cor vermelha.

Quanto à metafunção composicional, os autores colocam a manchete, no plano inferior, local designado às informações concretas e cotidianas, transferindo assim essas características aos atores. O texto verbal no centro da capa indica que a informação é mais importante que os dois políticos, os quais ocupam a margem, posição ligada aos elementos menos importantes da composição. Trata-se de uma composição entre os elementos imagéticos e verbais em que o valor da denúncia sobressai. O enquadramento dos dois se dá pela ligação obtida pela sombra e os olhos (campo da percepção) estão imersos na informação verbal.

Levando em conta a linha editorial da revista, percebemos a sua posição político-ideológica, notadamente contrária aos atores sociais representados, principalmente pelo contexto sócio-histórico em que ocorria o processo de eleições para presidente da República em nosso país. Vemos a seleção de elementos visuais e imagéticos com uma finalidade discursiva, o que nos remete aos conceitos de ideologia e hegemonia concebidos pela ADC. Essa pequena análise serve-nos para ilustrar como os recursos da GDV podem contribuir para o letramento crítico nos textos multimodais.

Utilizamos em nossas atividades de intervenção as três metafunções propostas pela GDV fazendo um diálogo com a ADC, com foco nos fenômenos discursivos da ideologia e hegemonia. Tal intervenção se pauta pela metodologia conhecida como pesquisa-ação, a qual será abordada no próximo capítulo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia empregada, julgamos válida dividi-la em subtópicos. No primeiro, Tipo e natureza da pesquisa, esclarecem-se com mais acuidade nossa opção metodológica, sua relação com as ciências sociais, notadamente a educação, além de seus objetivos. Em seguida, descrevemos os sujeitos e contexto da pesquisa em que ressaltamos o meio social em que vivem, sua faixa etária, escolaridade e como isso pode se relacionar com o letramento crítico por nós advogado. No subtópico Instrumentos de pesquisa, explicitamos como a pedagogia dos multiletramentos nos auxiliou na confecção do questionário de sondagem e na confecção das atividades de intervenção. Em Procedimentos de pesquisa, relatamos o processo interativo da aplicação das atividades, bem como nossa tentativa de relacionar os fundamentos teóricos e as temáticas selecionadas na sondagem inicial às respostas apresentadas pelos estudantes, sempre tentando contextualizar com a vida cotidiana desses alunos, de onde pode decorrer o letramento multimodal crítico.

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Nosso trabalho adota o procedimento metodológico conhecido como pesquisa-ação. Ligada inicialmente aos estudos antropológicos e sociológicos, esse instrumento metodológico teve início nos anos de 1960 e ganhou espaço nas ciências sociais, haja vista que, por seus pressupostos, lida com relações sociais, difíceis de serem entendidas apenas por padrões quantitativos. Esse tipo de pesquisa parte da concepção de transformação de uma determinada realidade, através de uma intervenção. Insere-se no campo educativo, sendo que já existe, segundo Thiollent (1986, p. 74), “uma tradição [...] de pesquisa-ação em matéria de formação de adultos, educação popular, formação sindical, etc.”

No desenrolar de nosso trabalho, a metodologia proporcionou a conjugação entre o dizer e o fazer, pois “com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p. 17). Nesse sentido, verificamos a adequação de tal procedimento metodológico ao nosso campo de pesquisa, o qual lida com a educação. Pautamo-nos assim pela definição apresentada a seguir:

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

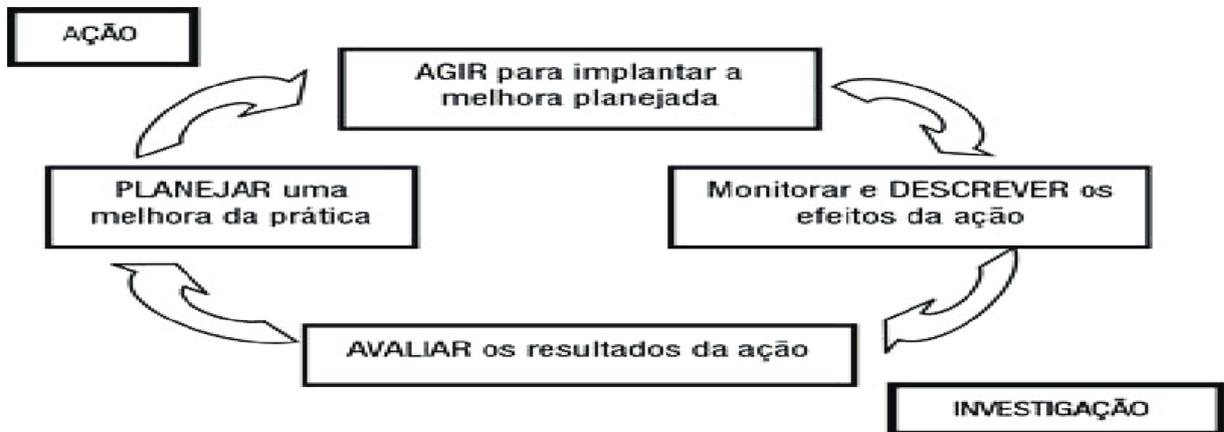
Como se vê, a pesquisa-ação, surge de um problema identificado pelo pesquisador, o qual mobiliza os participantes para que cheguem à resolução desse problema. Para isso, recorre à análise qualitativa dos dados coletados, os quais, em nosso caso, foram as respostas obtidas tanto de forma escrita quanto por meio das interações professor/alunos a partir das questões elaboradas.

De acordo com Tripp (2005, p. 446), na aplicação dessa metodologia, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Ainda segundo ele, os quatro ciclos básicos da pesquisa-ação são: planejar, agir, descrever e avaliar. O autor nos coloca o reconhecimento como o início desse tipo de metodologia: “O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos (TRIPP, 2005, p. 453). A fase do diagnóstico, proposta pela pesquisa-ação, tem como um dos focos situar-nos quanto ao universo do trabalho. Segundo Thiollent (1986, p. 48), diagnosticar “significa descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas”. Levando em conta o aspecto participativo da metodologia, são os alvos da pesquisa que devem estar diretamente ligados a essa etapa de exploração inicial.

Para concretizar essa etapa, elaboramos um questionário aplicado aos alunos em que são verificados os conhecimentos destes sobre os elementos visuais dos textos, bem como aspectos discursivos enfocados pela pesquisa. A fase de diagnóstico se relaciona à prática situada da pedagogia dos multiletramentos, em que se postula que o aluno deve aprender algo a partir de suas reais necessidades e que esse aprendizado lhe deve ser útil. O questionário tem por objetivo sondar essas necessidades para, a partir desse estágio, propor atividades que ajudem o estudante a interpretar de forma crítica os discursos, conhecimento de grande utilidade para as suas práticas sociais.

Segundo Tripp (2005, p. 447) “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Assim sendo, enquadramos nosso trabalho nesse referencial teórico, o qual concebe o desenvolvimento da metodologia por fases, conforme representado pelo ciclo a seguir:

Figura 2 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP (2005, p, 446)

Verificamos que a ação e a investigação norteiam as fases da pesquisa, o que nos coloca diante de uma proposta intervencionista, tendo por parâmetro o processo investigativo próprio da ciência acadêmica. Percebemos também um processo em que cada etapa realimenta as demais, gerando assim um fluxo de informações a serem analisadas, o que demanda novas ações. A explicitação das fases metodológicas e sua relação com o presente trabalho pode ser verificada abaixo:

- a) Planejar – visa a uma melhoria da prática. Em nosso caso, corresponde diretamente ao processo de elaboração das atividades de intervenção e ao próprio processo de elaboração do texto dissertativo, em que se tenta relacionar teoria e prática.
- b) Agir – pretende a melhoria da situação verificada no diagnóstico. Nossas ações se deram nas aulas de Língua Portuguesa, através da aplicação de um questionário e cinco atividades, distribuídas em 12h/a, numa turma de 9º ano na Escola de Ensino Fundamental Álvaro de Araújo Carneiro, localizada na cidade de Quixeramobim/Ce, com 07 alunos. As atividades de leitura abordam o letramento multimodal crítico, recorrendo a gêneros textuais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos.
- c) Descrever – analisa como as ações impactaram no campo de pesquisa. Em nosso trabalho, essa fase corresponde à descrição dos dados obtidos com as respostas dadas às atividades, tendo por base o referencial teórico fornecido principalmente pela SS e pela ADC, cujo objetivo é concretizar o letramento multimodal crítico. Materializa-se também através de um manual a ser

confeccionado por nós cujo público-alvo são professores em que é descrito o processo de aplicação das atividades.

- d) Avaliar – corresponde aos resultados das ações. Nessa fase, verifica-se se as ações planejadas alcançaram os objetivos propostos.

Além desses passos, podemos ainda citar a reflexão e a participação como elementos fundamentais para o sucesso de uma pesquisa desse tipo. A primeira deve ser a base de todos os passos; a segunda dá-se por uma necessidade, já que os resultados pretendidos não se limitam apenas a uma pessoa. No escopo dessa questão, a postura do pesquisador, no caso, eu enquanto educador, deve objetivar a melhoria da prática. Como conseguir isso? Estabelecendo a reflexão como fio condutor de todo o processo, reforçando práticas positivas e corrigindo ações que não surtiram o efeito desejado.

Ainda no campo da participação, é preciso que haja uma motivação adequada por parte do pesquisador e isso deve ser feito a partir de uma adequada problematização entre os participantes da pesquisa. Esperamos que estes mantenham, em relação ao trabalho, um espírito cooperativo, principalmente porque os dados a serem obtidos estão intimamente ligados à vida dos alunos.

A pesquisa-ação é útil não apenas para o grupo mais diretamente envolvido nela, mas seus resultados têm abrangência para outros grupos (notadamente isso acontece no campo da educação). Nesse sentido, a ênfase do trabalho pode recair sobre três aspectos: “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (THIOLLENT, 1986, p. 19). Esses elementos são aqui considerados na perspectiva de que os resultados obtidos com a aplicação das atividades interventivas serão divulgados, servindo assim para que a comunidade acadêmica e os professores do ensino fundamental possam deles se apropriar.

3.2 SUJEITOS E CONTEXTO DE PESQUISA

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Álvaro de Araújo Carneiro, no bairro da Maravilha, região periférica da cidade de Quixeramobim. Situada na região central do estado do Ceará, Quixeramobim é uma cidade com grande potencial turístico, sendo conhecida como local onde nasceu Antônio Conselheiro, líder da comunidade Belo Monte na Bahia, em que se deu o movimento conhecido como Guerra de Canudos.

A escola pertence à rede municipal de ensino, atendendo exclusivamente aos anos finais do ensino fundamental. Apesar de a turma ser composta por 26 alunos, as atividades foram aplicadas com 07, pois na etapa de cronograma referente à intervenção, a Secretaria de Educação do município de Quixeramobim paralisou as aulas devido às fortes chuvas que atingiram o município, o que, segundo o órgão, danificou as estradas, impossibilitando o transporte escolar. Como a escola atende alunos do interior e da sede do município, o órgão responsável alegou que o princípio da equidade seria violado se houvesse aulas para um grupo de alunos e para outro não.

Essa dificuldade surgida no percurso de nossa pesquisa fez-nos avaliar qual procedimento adotar, pois o não cumprimento do cronograma resultaria num atraso considerável para a presente pesquisa, ainda mais por que, segundo informado, o prazo inicial de 15 dias de paralisação poderia ser prorrogado pelo período necessário para que as estradas fossem recuperadas.

Diante dos fatos, optamos por, junto com a coordenação pedagógica da escola, convidar, através de telefonemas para a família, os alunos que residiam na sede do município para um conjunto de oficinas em que as atividades fossem aplicadas. Do total de 12 alunos convidados, 07 compareceram a todos os encontros, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quanto à idade, tivemos 06 alunos com 14 anos e um com 15, o que indica que estão dentro da faixa etária recomendada pelo Ministério da Educação (MEC) para a série que cursam. São alunos predominantemente de baixa renda, muitos recebendo o bolsa-família, programa de distribuição de renda, o qual consiste numa ajuda financeira do governo federal como complementação da renda familiar. Por questões éticas da pesquisa, ao nos referirmos a esses estudantes, usamos a ordem alfabética para nomeá-los.

Como consequência do fato de trabalharmos com sete alunos e não com os 26 (a turma inteira) conforme pretendido inicialmente, tivemos reduzida a quantidade de análises. Por outro lado, acreditamos na melhoria da qualidade interpretativa dos dados, já que o processo de interação que norteou a aplicação das atividades se tornou mais direto e pessoal. Para preservar a identidade dos alunos, optamos por nomeá-los por ordem alfabética

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a consecução dos nossos objetivos, utilizamos um questionário de sondagem (Apêndice 1) e cinco atividades elaboradas a partir dele. A aplicação das atividades demandou

4h/a de 50 minutos cada, totalizando 20h/a. O questionário foi estruturado como forma de se partir da realidade dos próprios estudantes, do modo como concebe tanto a noção de letramento crítico como a pedagogia dos multiletramentos, as quais nos serviram de referencial teórico. O questionário foi utilizado com o fito de sondar os temas que mais interessavam ao aluno com respeito aos problemas sociais para que compuséssemos as atividades interventivas. Além disso, serviu para verificarmos os aspectos relacionados aos textos verbo-imagéticos, objetos de nossa pesquisa.

Atentamos para elaborar atividades que contemplassem a ideologia e hegemonia segundo a ADC (FAIRCLOUGH, 2001), bem como os elementos semióticos tratados pela GDV (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006), a partir dos textos utilizados. Além disso, tivemos o cuidado de gravarmos o áudio das aulas para que assim pudéssemos analisar com maior acuidade o processo interativo em que se pautaram nossos procedimentos.

A atividade 01 teve por tema as desigualdades econômicas, a 02 versou sobre drogas, a 03 se dedicou ao racismo, a 04 envolveu criminalidade e violência e a atividade 05 foi dedicada à análise do preconceito de gênero. Cada uma das atividades demandou 4h/a, totalizando 20h/a. As atividades se basearam em textos multimodais, os quais se constituíram através de gêneros discursivos tais como capas de revista, charges e postagem em rede social digital e cartaz. Além disso, certas questões se valeram da relação temática entre imagens e outros textos verbais como reportagem sempre no fito de tal atividade se constituir como prática do letramento crítico. Tivemos ainda a preocupação de que as cópias das imagens serem coloridas, já que as cores são elementos importantes para o tratamento das semioses imagéticas com finalidade discursiva, conforme analisado pela presente pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A seleção dos textos multimodais foi um dos pontos fundamentais para a criação das atividades de intervenção aqui propostas. Como nosso trabalho tem fundamentalmente um viés crítico, baseado na ADC e na SS, optamos por propagandas, charges, tiras humorísticas, capas de revistas, cujas temáticas ensejam a reflexão sobre as práticas sociais, uma vez que abordam geralmente temas relacionados à vida dos alunos.

Partindo do pressuposto de que multiletramento e multimodalidade lidam com diversos gêneros textuais e tipos de linguagem e compreendendo que a visão de ambos está centrada na concepção crítica do discurso, para a elaboração das atividades de intervenção, foi

aplicado inicialmente um questionário em que constam perguntas sobre os principais problemas sociais que, segundo os estudantes, atingem a população brasileira e, especificamente, a sua comunidade, bem como os gêneros e linguagens em que mais circulam na sociedade. De posse dessas temáticas, gêneros e linguagens, selecionamos os textos multimodais analisados através das atividades de leitura.

O questionário também se prestou a verificar a visão do aluno sobre as classes sociais mais atingidas pelas desigualdades sociais, bem como o que pensam sobre a função das imagens presentes nos textos. Através das respostas obtidas pelas questões que tratam desse assunto, percebemos que os alunos ainda não entendem que a composição dos textos multimodais possui uma função discursiva, a qual contribui para manter ou contestar as relações de desigualdade nos textos multimodais, daí porque se faz necessário o trabalho interventivo que se delinea nesta pesquisa⁵. Esse procedimento ancora-se numa concepção dialógica e contextual de ensino e aprendizagem e nos ajudou a elaborar as atividades de intervenção.

Para fins de confecção de nossa proposta de intervenção, julgamos pertinente estabelecer uma distinção teórica entre tarefa e atividade:

a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando, ao mesmo tempo, várias sequências didático-discursivas, as tarefas tem como objetivo justamente realizar a atividade. (MATÊNCIO, 2001, p. 107-108 *apud* ARAÚJO, 2017, p. 27)

Assim pensando, podemos dizer que, para executar uma determinada atividade, pode ser necessário cumprir com diversas tarefas. Por exemplo, se o propósito do professor é trabalhar com leitura (atividade), ele precisará dispor de algumas tarefas, tais como leitura individual ou em grupo. Tal comparação pode ser aplicada na perspectiva que ora desenvolvemos, em que dividimos nossa intervenção em 05 atividades de leitura, sendo estas distribuídas em tarefas que compreendem a interpretação dos textos multimodais numa perspectiva crítica.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (2016) espera que a essa altura da vida escolar os alunos já saibam fazer isso, ou seja, que sejam capazes de identificar a construção de implicações discursivas através da interpretação dos signos semióticos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo analisar os resultados obtidos com a aplicação do questionário e as atividades desenvolvidas em sala de aula. O conjunto de dados mostrou-se produtivo para os objetivos por nós delineados. Exploramos com mais ênfase, em nossas análises, as respostas dadas pelos alunos que se relacionassem ao nosso arcabouço teórico, notadamente os aspectos que envolvem a SS, a GDV a ADC e a Pedagogia dos Multiletramentos. Esse entendimento metodológico, porém, não invalidou que tratássemos de aspectos que surgiram nas discussões em sala de aula e que contribuíram para a riqueza do trabalho.

Para o trabalho com as atividades de intervenção, foram utilizadas 20 h/a de 50 minutos, distribuídas entre as temáticas mais assinaladas da seguinte forma: desigualdade econômica (04h/a), drogas (04h/a), preconceito racial (04h/a), violência e criminalidade (04h/), preconceito de gênero (04h/a), sendo que os temas violência e criminalidade, por terem relação temática mais direta, foram agrupados em uma atividade.

4.1 QUESTIONÁRIO DE SONDA GEM

O questionário foi respondido pelos 07 alunos que compuseram os participantes desta pesquisa. Antes de procedermos à aplicação, explicamos o porquê de estarmos fazendo tal atividade como fruto de uma intervenção, a qual surge do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Ceará. Explicamos o tema de nosso trabalho, ou seja, letramento multimodal crítico, não julgando necessário utilizar termos teóricos como ADC e GDV, já que acreditamos que essas nomenclaturas não interferem nos resultados obtidos. Porém explicitamos que o conceito de texto não se restringe aos elementos verbais, sendo que as imagens, também compreendidas como textos, possuem significados que precisam ser analisados, já que fazem parte de nossas vidas e dos processos de comunicação. Salientamos que nossa época tecnológica nos apresenta diversos modos de composição textual, de modo que a conjugação de vários elementos, tais como palavras e imagens fazem parte de nosso cotidiano.

O trabalho com o questionário demandou 02h/a. Os alunos respondiam às questões, à medida que se ia explicando cada uma delas. Foi necessário que discutíssemos, por exemplo, o sentido da palavra gênero, já que muitos alunos não entenderam seu uso no

instrumental. O aluno C, por exemplo, quando perguntado sobre o que se entendia pela palavra gênero, relatou que eram os “viados” e “sapatões”. A fala do aluno já nos aponta uma visão estereotipada que se relaciona ao tratamento do gênero. Como se tratava do questionário, optamos por fazer a discussão mais aprofundada do assunto no momento da aplicação das atividades concernentes ao assunto. Entretanto salientamos a necessidade de respeitar a forma de ser das pessoas, principalmente tratando-as conforme gostaríamos de ser tratados. Esse aspecto das relações humanas envolve principalmente o uso da linguagem, o que foi discutido em sala de aula.

Com respeito à primeira questão de nosso questionário, em que se inquire sobre os principais problemas sociais que atingem a vida das pessoas, tivemos os seguintes resultados, listados de forma decrescente:

Tabela 1 - Resultados da questão 1

PROBLEMAS SOCIAIS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Desigualdade econômica	07	100%
Drogas	07	100%
Violência	07	100%
Preconceito racial	06	85%
Criminalidade	06	85%
Preconceito de gênero	05	71%
Corrupção	03	43%
Miséria	02	43%
Falta de moradia	01	14%
Intolerância religiosa	01	14%
Analfabetismo	01	14%
Abandono escolar	01	14%
Desemprego	01	14%
Falta de atendimento à saúde	-	-

Fonte: Elaborada pelo autor

Além da questão 01, as questões 02 e 03 abordam a leitura do contexto social em que vivem os alunos. Quanto à questão 02 (Pensando nesses problemas sociais, que grupos de pessoas são mais atingidos por eles?), os alunos identificaram que os pobres são as pessoas mais atingidas pelos problemas sociais. Essa leitura de mundo já mostra que os estudantes

relacionam o tema ao seu contexto social, elemento crítico fundamental para as discussões a serem empreendidas no decorrer das atividades.

Na questão 03, “Considerando os problemas listados, sobre quais deles você gostaria de obter mais informações para aprofundar seu entendimento?”, todos os problemas listados na questão 01 que aparecem com 50% ou mais de marcação, também foram mencionados pelos alunos. Assim sendo, cruzamos esses dados sobre a percepção dos alunos da sua realidade social (questão 01) e o interesse deles em aprofundarem seus saberes (questão 03) para elegermos os temas sobre os quais formulamos as atividades interventivas.

A partir dos temas que aparecem nas questões 01 e 03, elaboramos 05 atividades, já que aglutinamos “criminalidade e violência” numa só por considerarmos haver afinidade temática entre essas temáticas. Os comentários dos alunos denotaram a relação que eles fazem entre os temas e a sua realidade. Todos os estudantes fazem parte da classe de baixo poder aquisitivo, moradores do bairro Maravilha, onde se localiza a escola, periferia da cidade em que os problemas sociais advindos da má distribuição de renda são bem evidentes. Tal fato suscitou a vontade de os alunos debaterem sobre as temáticas, de modo que a ideia de partir da vida deles mostrou-se viável do ponto de vista pedagógico.

Quanto aos elementos imagéticos presentes em textos multimodais, os quais constituem outro aspecto importante desta pesquisa, a questão 06 assim se estrutura:

6. Muitos textos que lemos são formados por palavras e imagens. Com que frequência você acredita que o uso de imagens facilite a sua leitura?
- a) Sempre
 - b) Às vezes
 - c) Raramente
 - d) Nunca

Todos os alunos optaram por dizer que sempre as imagens facilitam a leitura. Isso demonstra que para eles os elementos visuais são considerados importantes para a construção dos sentidos na leitura, o que reforça nossa opção por tratar também dos aspectos imagéticos na composição textual, apontando para a multimodalidade (BARBOSA, 2017) como característica dos textos que precisam receber tratamento didático nas aulas de Língua Portuguesa.

A questão 07 foi estruturada da seguinte forma:

7. Interpretar bem uma imagem envolve saber relacioná-la com a nossa realidade social. Considerando essa capacidade de interpretação de imagem, em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para si? Por exemplo, se você consegue interpretar bem as imagens presentes nos mais diversos textos, assinale 10. Caso não consiga e tenha bastante dificuldade, você pode marcar entre 1, 2 ou 3, por exemplo

1 () 2 ()

3 () 4 ()

5 () 6 ()

7 () 8 ()

9 () 10 ()

Tal questão analisa a capacidade de o aluno relacionar as imagens à realidade social em que vive, usando para isso uma escala decrescente que vai de 0 a 10. Três alunos marcaram o número 03, dois deles marcaram o número 04 e dois assinalaram o número 02. Assim, entendemos haver necessidade de se trabalhar com os elementos imagéticos com função discursiva, o que comprova inicialmente a hipótese formulada nesta pesquisa.

Na questão 08, inquire-se sobre quais elementos o aluno leva em conta ao analisar uma imagem. Suas respostas indicam o desenho e a cor como elementos mais importantes. Ao questionarmos o que seria o desenho, eles informaram que se trata das figuras como pessoas e objetos. Assim relacionamo-los aos atores (pessoas) e metas e fenômenos (objetos) de que trata da GDV. Quanto às cores, as atividades as enfocam principalmente pelos seus sentidos enquanto elementos culturais, segundo os pressupostos da SS. Aliamos esse pressuposto ao seu valor discursivo nos textos selecionados.

Na esteira dessa discussão, a questão 09 aborda especificamente a imagem da seguinte forma:

9. Para você, a escolha dos elementos que compõem uma imagem é:

a) Muito importante

b) Importante

c) Pouco importante

d) Nada importante

Todos os participantes marcaram a alternativa “a”, o que mostra o entendimento por parte deles de que a seleção das imagens ocupa um espaço muito importante nos textos.

Essa informação nos encaminha para os pressupostos da SS (HODGE; KRESS 1988), a qual postula que a seleção dos elementos simbólicos é motivada. Como consequência, podemos entender que se há escolha, há propósito. Discutir sobre os propósitos do texto enquanto parte do discurso permeou a elaboração das questões que compuseram as atividades interventivas.

O fato de todos os alunos julgarem muito importante discutir sobre problemas sociais a partir de textos que contenham imagens, conforme resultado da questão 10, relaciona-se diretamente ao letramento multimodal crítico (BARBOSA, 2017; CALLOW, 2013), aspecto central do presente trabalho.

De posse desses resultados, elaboramos as questões que compõem a intervenção de nosso trabalho, configurando-se assim a metodologia proposta, ou seja, a pesquisa-ação.

4.2 ATIVIDADE 1

A atividade teve por tema as desigualdades econômicas, desenvolvido através de questões sobre uma capa de revista e uma charge. Passemos a análise dos dados a partir da questão 01, reproduzida abaixo.



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/revista/873>. Acesso em 14 de março de 2018.

01. Podemos dividir os participantes da imagem com o fundo azul em dois tipos: um grupo de pessoas, situado à esquerda e um só homem, à direita. Sobre eles, é correto afirmar que

- as pessoas do grupo se vestem de forma parecida com a do homem
- o homem mantém uma relação de diálogo com as outras pessoas
- o homem oferece dinheiro às demais pessoas
- o homem está em posição de destaque em relação ao grupo à esquerda

e) o grupo de pessoas interage tanto com o leitor quanto com o homem à direita

Na imagem, o personagem à direita executa uma ação não-transacional, já que o dinheiro que está em sua mão não é um vetor, pois não atinge as outras pessoas representadas à esquerda, as quais poderiam ser uma meta. A construção desse aspecto imagético revela a concentração de riqueza, tema central da capa da revista. A assertiva *a* caracteriza as pessoas pelas suas vestes, sendo que a forma requintada de se vestir do personagem à direita é bem diferente da dos demais. Na alternativa *b*, explora-se o fato de não haver interação entre o grupo e o homem, mostrando o distanciamento entre ambos. A afirmação *c* solicita que o aluno perceba o não-estabelecimento de transitividade. A alternativa correta *d* aborda a noção de saliência da GDV, em que a figura ganha destaque por alguns elementos, como a cor rosa num plano de fundo com desenho estelar. A última alternativa mostra que o grupo está de costas tanto para o espectador quanto para o homem, não havendo, portanto, interação.

Apenas um aluno optou pela alternativa *c*, os demais analisaram corretamente a construção imagética de destaque obtida pela saliência do desenho por trás do ator à direita. Instigados a responderem o motivo desse destaque na figura, os alunos relataram: “porque ele tem mais dinheiro”, “porque ele é rico”, o que nos aponta a concepção de letramento como prática discursiva (BRASIL, 1988), já que se mostra o discurso como constitutivo e reflexo das relações sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Tais respostas indicam que os alunos reconhecem o que o personagem da figura representa em nossa sociedade. Como se percebe, no desenvolvimento das práticas letradas, é necessário considerar os diferentes sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 2010, p. 330). Aqui exploramos os elementos imagéticos do texto multimodal contextualizando as relações de poder em nossa sociedade.

A questão 02 se compõe de duas perguntas, a saber:

- a) As pessoas do grupo e o homem estão em lados opostos numa balança. Por que a imagem dessa balança quanto à pesagem não parece lógica?
- b) Levando em conta a realidade social de nosso país, o que está sendo representado por essa falta de coerência na imagem da balança?

Os elementos imagéticos não podem ser encarados como representação do real, já que o homem “pesa” mais que o grupo de pessoas. No item *b*, o aluno precisa relacionar os símbolos da balança e das pessoas com a realidade social, já que ele necessita identificar que esses símbolos estão assim colocados para mostrar as desigualdades de ordem econômica presentes no mundo. As respostas obtidas indicam que os estudantes conseguiram fazer essa

análise, pois todos relacionaram a falta de coerência na paisagem às condições de desigualdade econômica. Percebemos assim que os símbolos são construtos semânticos culturais, não existindo um sentido *a priori*. Tal percepção encaminha-nos para o postulado da SS, segundo o qual a criação dos símbolos na linguagem tem por base uma relação motivada entre significante e significado, criando-se sentidos a partir do contexto cultural em que estão inseridos (HODGE; KRESS, 1988).

A questão reproduzida abaixo aborda as categorias de valor da informação e saliência, relacionadas a cores, desenhos e formatos das imagens. O tratamento dado a esses elementos são modulados pelo autor de modo a contribuir para os sentidos textuais-discursivos.

04. Sobre os elementos que formam a capa, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas:

- () O fundo azul de tonalidade clara evidencia ainda mais os personagens.
- () O desenho por trás do homem à direita o coloca em segundo plano.
- () O dourado dos pratos da balança remete à ideia do dinheiro.
- () As informações abaixo da manchete estão mais destacadas, já que usam a cor preta.
- () O modelo e formato da balança fazem referência ao passado, sugerindo que essa realidade não faz parte de nosso mundo atual.

Divergindo do gabarito, 05 alunos consideraram a terceira sentença falsa, não fazendo assim relação da cor com o dinheiro. Nesse momento, entrevistamos, explicando que as cores representam elementos da nossa cultura. Assim, naquele contexto, como se estava tratando de desigualdades econômicas, a cor foi usada para nos remeter à ideia de ouro, símbolo da riqueza. Pedimos que os alunos dessem outros exemplos de cores e seu significado em nossa cultura. O aluno A disse que o branco simboliza paz; o aluno G que o vermelho é usado nos semáforos para indicar que se deve parar. A partir desses exemplos, o professor também citou que os sentidos das imagens dependem da situação comunicativa. Assim, em determinadas situações, uma mesma cor pode ser usada com propósitos diferentes. Pelos exemplos apresentados pelos alunos, entendemos que eles compreenderam os valores semânticos em contextos de uso, conforme defende a SS (HODGE; KRESS, 1988) de que a construção dos signos semióticos depende da interação entre os usuários em situações comunicativas.

Na questão 08, fizemos a leitura de uma charge. Primeiramente abordamos as características desse gênero textual, notadamente a sua temática de viés crítico. Feito isso, passamos à análise conforme se verifica abaixo.

Você sabe o que é uma charge? A imagem abaixo é um exemplo desse gênero de texto. Vamos entendê-lo melhor através das questões que seguem.



Fonte: http://motivoinforma.blogspot.com.br/2014/05/blog-post_28.html. Acesso em 14 de março de 2018.

08. Sobre a imagem e o que seus elementos representam, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas

- () Temos na imagem cinco pessoas divididas em dois tipos sociais.
- () Os meninos sustentam a mesa por serem fortes.
- () O homem mantém comunicação com os demais meninos.
- () As figuras que estão sobre a mesa interessam aos meninos.
- () O homem e os meninos compartilham o alimento.

De acordo com a metafunção representacional da GDV, a ação desenvolvida pelo homem (comer) pode ser encarada como não-transacional, já que o beneficiário da ação é ele mesmo, sendo os demais personagens não atingidos pela ação. O olhar de desejo dirigido pelas duas crianças em primeiro plano em direção aos alimentos (narrativa de reação unidirecional) evidencia o distanciamento entre o homem (aquele que possui o bem e não divide) e elas (a quem falta), o que denota o caráter desigual que marca a relação entre as personagens. Torna-se importante que o aluno entenda a intencionalidade do autor ao criar um texto imagético como o analisado, pois as representações exercidas pelos signos constroem sentidos (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006), os quais, segundo entendemos, possuem valores ideológico-discursivos (FAIRCLOUGH, 2001).

A primeira assertiva (V) distribui os personagens em dois grupos, assim como ocorre na capa da revista; a segunda (F) leva os alunos a verificarem o estado de magreza dos meninos; a terceira (F) mostra que ocorre uma relação de subordinação entre o homem e os meninos, sem interação comunicativa e a quarta (V) pede que os alunos percebam que, por

estarem com fome, a comida é de interesse dos meninos. Por fim, a última sentença (F) mostra que não há divisão do alimento entre os atores, o que denota o tema central da charge, a desigualdade social. Essas foram as respostas obtidas com a aplicação da questão, a qual abordou com maior atenção a metafunção representacional da GDV, principalmente no que diz respeito aos atores que participam da imagem. A discussão entre alunos e professor girou em torno, portanto, dos elementos imagéticos que se organizam nos textos para mostrar relações assimétricas de poder. Considerando que o discurso é compreendido como prática social (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008), podemos entender que a forma como os personagens são mostrados revela um discurso hegemônico de poder do indivíduo sobre o grupo, discurso que se mantém pelo poderio econômico.

A seguir, apresentamos a questão 09 desta atividade:

Relacione a capa da revista e a charge, em seguida, responda: em que sentido as duas se assemelham quanto aos personagens?

Nesse item, exploramos a intertextualidade entre os textos 1 e 2, abordando a semelhança entre os seus personagens (ou atores na nomenclatura da GDV). As respostas escritas tiveram como base a desigualdade entre pessoas ricas e pobres. Nas discussões orais, os alunos conseguiram relacionar o homem rico da capa de revista ao homem que está comendo na charge, ao passo que o grupo do texto 1 foi relacionado aos meninos que sustentam a mesa no texto 2. As relações estabelecidas pelos alunos nos direcionam para a concepção de memória discursiva dos sujeitos, a qual vai sendo construída pela relação destes com a linguagem (ORLANDI, 1998). Percebemos assim que a leitura das imagens usadas nos dois textos está relacionada às experiências dos alunos e seu contato com a linguagem enquanto constitutiva das relações sociais, conforme se verifica na intertextualidade estabelecida entre os atores que surgem nos textos abordados e da ligação destes com a realidade cultural em que vivemos.

A última questão assim se compõe:

10. Podemos afirmar que a situação retratada pela charge é uma causa ou consequência da descrita pela capa da revista? Justifique sua resposta.

Ao abordar a intertextualidade, essa questão solicita que o aluno perceba que a injusta distribuição de riquezas evidenciada pela capa da revista é uma causa da fome retratada na charge. A relação causa/consequência foi bem entendida pelos alunos, pelo que vemos em suas respostas: aluno A: consequência da miséria; aluno B: consequência que a

desigualdade traz; aluno C: consequência, porque as pessoas ricas querem ser mais que os outros; aluno D: consequência, por uns os outros pagam; aluno E: consequência dos ricos sobre os pobres; aluno F: uma consequência que é a fome causada pela desigualdade; aluno G: consequência, pois a sociedade é dividida entre ricos e pobres.

Os dados obtidos com a atividade 01 mostram que os alunos, a princípio, não conseguiram relacionar os elementos verbo-imagéticos dos textos multimodais ao seu contexto social. Por exemplo, a relação entre a cor da bandeja em ouro com dinheiro, a qual se liga ao tema da capa que gira em torno da economia, não foi percebida pelos estudantes. Após a intervenção do professor e as discussões subsequentes, foi possível verificar o desenvolvimento dessa capacidade, colaborando assim para o letramento multimodal crítico pretendido.

4.3 ATIVIDADE 2

O tema drogas foi o gerador dessa atividade. Optamos por tratar desse assunto pelo ângulo do uso e suas consequências, haja vista estarmos tratando com adolescentes, para quem o risco advindo das substâncias entorpecentes precisa receber tratamento educativo.

As questões giraram em torno de três textos multimodais e uma reportagem sobre os blogs de pessoas adictas. Nossa intenção com a escolha desse último tipo de texto é fazer referência ao mundo da informática, espaço privilegiado da multimodalidade, proporcionando essa discussão com os participantes.

A primeira questão foi formulada da seguinte forma:



TOY STORY 3
O sombrio, agitado - e genial - fim da trilogia

IPHONE 4G
Novamente a Apple aponta os caminhos do celular

COPA DO MUNDO
Kaká, o guerreiro evangélico de Dunga

www.epoca.com.br

ÉPOCA

Como afastar os jovens das drogas

Uma pesquisa inédita mostra que as famílias não sabem onde buscar ajuda. O que funciona para prevenir - ou superar - o drama

Fonte: <http://colunas.revistaepoca.globo.com/fazcaber/category/capa/page/36/>. Acesso em 19 de abril de 2018.

1. A imagem da moça no centro da capa foi usada para:

- a) simbolizar as consequências do uso de drogas pelos jovens.
- b) revelar a beleza e a feiura da jovem como informação principal.
- c) comparar uma pele saudável com uma pele doente.
- d) mostrar a violência física que atingiu a jovem.
- e) tratar do envelhecimento como tema central.

A imagem central da capa de revista, segundo a GDV, a mais importante, faz referência às consequências que o uso das drogas pode ocasionar às pessoas. Houve uma divergência de percepção feita pelo aluno C, já que para ele o olho avermelhado da jovem poderia indicar que ela tinha sido vítima de um soco. O aluno B, porém, contestou dizendo que o título da capa falava sobre as drogas e que quando se fuma maconha, o olho fica vermelho. O professor interveio e disse que quando há dúvida sobre a interpretação de determinado aspecto textual, é preciso que se verifiquem as outras pistas encontradas no texto para se chegar a uma conclusão. O cruzamento entre a imagem e o texto verbal indicam, portanto, que a interpretação do aluno B é a correta, fato entendido pelo aluno que divergiu inicialmente.

Devido à alusão à violência, achamos por bem tratar do assunto violência e sua relação com as drogas. O aluno E citou que há muitos casos de morte no bairro em que vivem devido ao tráfico de drogas. Os alunos A e G relataram os roubos que os jovens fazem em suas próprias casas para sustentar o vício. “Não pode falar, senão os *cara mete bala*” foi o comentário do aluno B. Perguntado sobre quem era os “cara”, ele disse se tratar dos que vendem drogas no bairro. Tais relatos mostram que o texto e as discussões advindas dele têm uma íntima relação com a vivência dos estudantes, o que contribui para o letramento crítico.

A questão 02 foi assim formulada: *Considerando que o vermelho possui um significado em nossa cultura, por que a palavra drogas foi usada com essa cor?*. Aqui temos a metafunção interativa da GDV, sendo organizada através da modalidade a partir do trabalho com a diferenciação das cores. Ao colocar em vermelho a palavra “drogas”, segundo os alunos, o texto explora a ideia de perigo e morte, principalmente. Um aluno também disse que poderia simbolizar uma advertência para parar, fato que se relaciona ao discutido na atividade 01 sobre os valores culturais das cores.

A reportagem sobre blogs de pessoas adictas deu origem à questão 03, assim reproduzida:

3) O blog é como um diário em que os autores usam imagens, vídeos, músicas, palavras podendo ter um único assunto ou abordar vários temas. O (a) autor (a) pode optar por usar seu próprio nome, criar um ou simplesmente manter o anonimato. Com respeito ao uso de drogas, o que causa o receio de algumas pessoas em tratar abertamente sobre o problema? Justifique sua resposta.

A partir dessa questão, discutimos o espaço da internet como sendo um grande veículo para a propagação de discursos. As respostas dos alunos indicam que é principalmente o medo das críticas que faz com que as pessoas não falem sobre o uso de drogas. Também foi relatado que o receio dos usuários pode estar ligado ao medo de os traficantes acabarem retaliando com violência e assassinato. Tais respostas confirmam a tese de que os discursos são pautados por relações desiguais de poder, através de ideologias hegemônicas, sendo o tráfico uma estrutura que se mantém com o silenciamento dos seus usuários.

A questão 07 se vale do conceito de metafunção interativa da GDV que, segundo Ramalho e Resende (2006), aborda os personagens representados na imagem e sua relação com o espectador, da seguinte forma:

7. Ao colocar o personagem central num ângulo de frente para o leitor, o cartaz:
- a) distancia o personagem do público do cartaz
 - b) aproxima o personagem do seu público-alvo
 - c) coloca todos os personagens no mesmo grupo
 - d) indica que o cartaz se dirige apenas a homens
 - e) indica que apenas a própria pessoa pode resolver o problema

A questão trata da perspectiva quanto ao ângulo do corpo do participante, sendo que, segundo a GDV (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006), a posição frontal indica envolvimento maior com o leitor. Tal sentido não foi entendido por 05 alunos, os quais marcaram a alternativa C. Nossa intervenção se deu no sentido de mostrar que a figura está distanciada do segundo grupo, o qual se posiciona por trás do personagem do centro. Também foi mostrado que quando os personagens são colocados de frente, cria-se uma ligação mais direta com o leitor. Para ilustrar isso, fiquei em pé de frente aos alunos e depois de costas. Perguntei qual das duas posições me conectou mais diretamente a eles. Todos então perceberam que o ângulo frontal consegue fazer a conexão mais direta entre o retratado e o leitor.

A questão 09, que reproduzimos abaixo, trata das funções interativa e composicional da GDV.

9. Assinale V para verdadeiro e F para falso a respeito dos sentidos criados pelos elementos visuais e verbais contidos no cartaz.

() Se relacionarmos a personagem que ocupa a posição central do cartaz com o usuário de drogas, podemos afirmar que ambos estão isolados do restante das pessoas por causa das drogas.

() O formato maior dos números da palavra LIGUE e do número de telefone faz com que essa informação salte aos olhos do leitor, indicando que o usuário deve fazer a ligação para obter ajuda.

() O cartaz mostra um grupo isolado que não está disposto a ajudar a pessoa que se encontra no centro do cartaz, fato confirmado pela frase “Se quer parar de usar drogas, você não está sozinho!”

() O contraste das cores amarelo e roxo servem para evidenciar as informações mais importantes, ou seja, as pessoas e as frases dirigidas ao leitor.

Depois de discutida na questão 07, os alunos conseguiram compreender a perspectiva frontal da personagem como característica de maior aproximação com o leitor e também souberam relacionar o personagem com o usuário real, conforme abordado na primeira sentença. Na segunda sentença, o formato das letras diz respeito à metafunção composicional, em que se usa a saliência para valorizar determinado aspecto visual. A relação entre imagético e verbal, característica de textos multimodais, é abordada na penúltima oração. Por fim, o contraste de cores como valor semântico é salientado na última sentença. Tais aspectos foram adequadamente entendidos pelos alunos.

A última questão da atividade 02 assim se compõe:

10. Além das drogas ilícitas, ou seja, aquelas que não são vendidas em estabelecimentos comerciais regulares, temos as drogas chamadas de lícitas, entre elas o álcool. Veja a imagem abaixo e responda ao que se pede:



Fonte: <http://dicionariosaude.com/alcoolismo/>. Acesso em 19 de abril de 2018.

Ao acorrentar o braço de uma pessoa a uma garrafa de bebida alcoólica, qual a mensagem que o texto constrói?

O texto é predominantemente imagético com forte valor discursivo. Sua intencionalidade foi percebida pelos alunos, os quais a relacionaram principalmente com a imagem da algema, indicando que a pessoa está presa ao vício do álcool. Um aluno contestou dizendo que o álcool não é uma droga como as outras, tais como cocaína e maconha, opinião reiterada por três outros estudantes. Assim julgamos válido abrir uma discussão na aula seguinte, usando o texto abaixo:

ÁLCOOLISMO

O consumo de bebidas alcoólicas é um grave problema de saúde pública: 90% das internações por uso de drogas acontecem em casos do uso de álcool. O alcoolismo é a terceira doença que mais mata no mundo. O abuso do álcool provoca 350 doenças físicas e mentais.

CONHEÇA OS EFEITOS DO ÁLCOOL:

QUANTIDADE CONSUMIDA	EFEITOS DO ÁLCOOL
01 copo de cerveja ou 01 cálice de vinho ou 01 dose de bebida destilada	As funções mentais, a percepção da distância e da velocidade são prejudicadas.
02 copos de cerveja ou 01 cálice grande de vinho ou 02 doses de bebida destilada	O grau de vigilância diminui, assim como o campo de visão. O controle cerebral relaxa dando a sensação de calma e de satisfação.
03 ou 04 copos de cerveja ou 03 cálices de vinho ou 03 doses de bebida destilada	Os reflexos ficam retardados, há dificuldade de adaptação da visão à diferença de luminosidade. Perda de noção dos riscos e tendência a agressividade.
Doses superiores às anteriores podem acarretar:	Dificuldade de controlar automóveis. Incapacidade de concentração e falhas na coordenação muscular. Embriaguez, tópor alcohólico, dupla visão. Embriaguez profunda e coma alcohólico.

DIRIGIR SOB EFEITO DO ÁLCOOL

Os reflexos da pessoa ficam mais lentos, porém, o motorista fica com uma falsa sensação de maior confiança e de que é muito bom motorista, cometendo imprudências que colocam sua vida e a de outros em risco.

- 60% dos acidentes de trânsito são provocados por motoristas alcoolizados.
- Os acidentes de trânsito matam 25 mil pessoas por ano.
- 70% dos acidentes de trânsito com mortes envolvem motoristas alcoolizados.

VERDADES E MENTIRAS SOBRE O CONSUMO DO ÁLCOOL

- Café forte ajuda o efeito do álcool passar?

MENTIRA: O café pode deixar a pessoa mais desperta, porém, não interfere na absorção do álcool pelo organismo.

- Chupar bala ajuda a enganar o bafômetro?

MENTIRA: Ela pode aliviar o cheiro de bebida que fica na boca, mas não diminui a concentração de álcool no sangue.

- São necessárias de 06 a 08 horas para o organismo eliminar o álcool ingerido?

VERDADE: Neste período o álcool vai ser eliminado através do trabalho do fígado, pela respiração, suor e urina.

- Ducha de água fria acelera a eliminação do álcool?

MENTIRA: Ela pode trazer a sensação de bem estar e alívio da náusea, porém, também não interfere no processo.



Fonte: <http://ecovap.blogspot.com.br/2010/08/o-alcoolismo-e-suas-consequencias.html>. Acesso em 23 de Abril de 2018.

Formulamos três perguntas tendo o texto por base:

- 1) Quais os dados estatísticos usados no primeiro parágrafo do texto para mostrar que o consumo de bebidas alcóolicas é um problema de saúde pública?
- 2) O uso do álcool pode ocasionar mais ou menos problemas que outras substâncias entorpecentes? Justifique sua resposta tendo por base as informações presentes no texto.
- 3) Que sentidos foram obtidos com o uso das cores no texto?

O texto aborda as consequências do uso do álcool, o que o coloca como substância entorpecente. As respostas obtidas pela primeira pergunta com as estatísticas evidenciaram que os alunos conseguem reconhecer esses argumentos a favor da tese de que o uso do álcool é um problema de saúde pública.

Os estudantes comentaram que os efeitos do álcool são parecidos com os de outras drogas, notadamente a calma e satisfação que a maconha também proporciona e a

agressividade de quem usa outras drogas, como a cocaína, informações que se localizam nas colunas que ocupam o centro do cartaz.

O foco da discussão girou em torno das consequências deletérias do alcoolismo para a sociedade, mostrando que elas não dizem respeito apenas ao uso individual. Assim, tratamos do discurso enquanto prática social que serve para prejudicar outras pessoas, muitas vezes percebido em frases tais como “beber é problema meu”.

A última pergunta faz alusão ao uso das cores com valor semântico. Os alunos conseguiram reconhecer que a diferenciação das cores amarela e vermelha se prestou a chamar a atenção do leitor para determinadas informações textuais. Um aluno chamou a atenção para o fato de a cor vermelha ser usada em palavras e frases que significam perigo, mensagem expressa por essa cor também nos semáforos. Outro comentou que o amarelo é usado nesta situação para indicar que o pedestre deve parar, e que, no caso do texto, o leitor deve parar e observar os trechos em que a cor foi usada. Entendemos assim que os alunos conseguiram perceber que a organização dos elementos nos textos multimodais é motivada. Tais percepções coadunam-se com o valor cultural que possuem as imagens, apontando assim para os fundamentos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1998).

Acreditamos que práticas de letramento que surgem das necessidades dos alunos são fundamentais no desenvolvimento da criticidade, como demonstrado no fato de colocar em discussão textos que surjam dessas demandas.

4.4 ATIVIDADE 3

Essa atividade teve por tema o racismo. A primeira questão, conforme se verifica questionou o objetivo do texto, o qual, segundo os alunos, foi ofender as pessoas negras. Um deles relatou que essa ofensa foi feita através de uma tentativa de criar humor, comparando-se o “preto raiz” com o “preto nutella”. Através das discussões, percebemos que os outros alunos entenderam ser um texto baseado nessa comparação. Ao comparar, o autor acaba valorizando e colocando como ideal o primeiro tipo, ou seja, uma pessoa posta em situação análoga à escravidão. O discurso preconceituoso, enquanto prática social, foi reconhecido através da construção dos elementos multimodalmente organizados.



Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/organizacao-denuncia-post-racista-que-define-preto-raiz-preto-nutella-20936604>. Acesso em 29 de março de 2018.

01. O Facebook é uma rede social digital em que as pessoas compartilham diversos textos, muitos deles compostos por imagens, vídeos, palavras. Circulam nessa rede social vários posicionamentos de pessoas e grupos sociais, os quais têm objetivos. Pensando nisso, qual o objetivo principal da postagem acima?

A segunda questão, reproduzida abaixo, vale-se da modalização de cores, categorizada pela GDV como pertencente à função interativa.

2. Ao retratar o primeiro personagem em preto e branco e o segundo em cores, o texto pretende:

- indicar que as mulheres se vestem de forma mais extravagante que os homens.
- sugerir que o estilo em preto e branco é melhor que o colorido.
- remeter o leitor à época da escravidão.
- propor que as pessoas valorizem imagens em preto e branco porque são originais.
- destacar a superioridade da raça negra.

A escolha do preto e branco está relacionada à época da escravidão institucionalizada em nosso país, ou seja, situa-se no passado, sentido esse obtido também pelo contraste com a figura em cores, a qual se relaciona com o tempo presente. A maior parte dos alunos conseguiu perceber o uso dos elementos imagéticos com essa finalidade discursiva, mas alguns disseram que o preto e branco não são usados apenas para indicar o passado. Nossa intervenção ocorreu no sentido de explicar que os símbolos dependem do contexto em que são utilizados para que tenham sentido. Dessa forma, o uso de cores pode ter

valor semântico diferente a depender da situação comunicativa. Além disso, também chamamos atenção para que se levem em conta outros elementos que contribuam para o sentido do texto, como, por exemplo, as correntes, as quais remetem à escravidão negra. Feitos esses comentários, o estudante A comentou que a expressão “senhor de escravos” se relaciona ao período histórico aludido, o que foi confirmado pelos outros alunos, demonstrando que compreenderam como a organização multimodal se presta à construção de sentidos.

A questão 06 centra-se na figura à esquerda do texto 1, conforme se vê abaixo.

06. Observe a imagem do homem e as descrições abaixo delas, as quais caracterizam o preto raiz. Relacione cada uma delas a uma palavra que mostre a condição social dessa pessoa:

(a) Usa corrente	() submissão
(b) Analfabeto, só precisa trabalhar	() ignorância
(c) Obedece às ordens do senhor de escravos	() não-livre

Todas as respostas dos alunos mostraram que as frases abaixo da figura se relacionam a estruturas de desigualdade social, mostrando uma relação assimétrica de poder entre negros e brancos, a qual, segundo a ADC, estabelece-se pelo discurso. Perguntados se essa relação continua nos dias atuais, os alunos responderam que sim. Foi-lhes perguntado em que situações esse preconceito é verificado hodiernamente. Alguns relataram que no ambiente de trabalho, quando uma pessoa não consegue o emprego por sua cor; outros citaram que muitos são vítimas da polícia que bate mais em negros, além de alunos que falaram dos relacionamentos amorosos, em que brancos geralmente não gostam de negros. Dessa forma, percebemos que os alunos reconhecem o discurso do preconceito como decorrente de uma estrutura hegemônica do poder.

A questão abaixo enfoca elementos visuais com a finalidade de explorar as diferenças sociais presentes na charge, a qual compõe o texto 2.

Texto 2

Fonte: www.vermelho.org.br

08. Vamos descrever os personagens dessa imagem, de acordo com as informações solicitadas na primeira coluna:

INFORMAÇÕES	MENINA	MENINO
ROUPAS		
RAÇA		
TIPO FÍSICO		
CLASSE SOCIAL		

Os alunos conseguiram relacionar características tais como “roupas de marca, de boa qualidade”, tipo físico “saudável, forte, bom”, classe social “rica” à menina branca, ao passo que “não tem roupa”, tipo físico “esquelético e magro”, classe social “pobre e miserável” ao menino da charge. Dessa forma, pudemos verificar que a questão e as discussões feitas a partir dela contribuíram para o letramento multimodal crítico (BARBOSA, 2017; CALLOW, 2013).

Explorando a desigualdade racial que gera outros tipos de desigualdade como a econômica, a questão 09, baseada na charge que compõe o texto 2, tenta criar intertextualidade com o texto 1, solicitando que os alunos relacionem os personagens dos dois textos. Todos os alunos responderam que o menino da charge corresponde ao “preto raiz” e a menina à “negra nutella”. Importante salientar que para essa relação ser estabelecida, os elementos citados na questão 08 foram usados pelos alunos para comprovar suas afirmações, o que nos mostra o princípio da dialogicidade entre as questões como elemento didático importante. Para que discutíssemos ainda sobre as relações de desigualdade, focamos na relação entre as personagens femininas, através da seguinte pergunta: *Mulheres negras possuem os mesmos direitos que as mulheres brancas?* Os alunos comentaram que as roupas

e o tipo físico dos dois textos são semelhantes, mas que na sociedade essa relação é de desigualdade. Instados a exemplificarem, os estudantes relataram que empregadas domésticas geralmente são negras, enquanto que as patroas são brancas. A relação estabelecida demonstra que os estudantes conseguem estabelecer a relação assimétrica de poder existente na sociedade a partir dos elementos visuais dos textos.

A questão 10 explora o recursos ortográficos e fonéticos das palavras, conforme se verifica abaixo:

Explique a diferença de sentido obtida com a mudança da palavra Iphone para Iphome.

O jogo fonético-semântico explorado nas palavras remete-nos à ideia de que enquanto algumas pessoas detêm muitas riquezas, outras não possuem o que comer. A princípio, os alunos não entenderam a simbologia representada pela palavra Iphone, sendo necessária nossa intervenção, através de perguntas, tais como: O que é um iphone? Ele é um aparelho caro? Que grupos sociais geralmente possuem um aparelho desse?

Vimos que, através desses questionamentos, os alunos compreenderam que se trata de um aparelho celular caro, cujos donos geralmente são pessoas que têm mais poder aquisitivo. Estabelecida essa ideia, passamos a outras perguntas: Se Iphone simboliza riqueza, o que demonstra o outro personagem dizer que *meu Iphome está tocando?*

O aluno C, cujas ideias foram seguidas pelos outros, escreveu da seguinte forma, mostrando que a reflexão crítica foi alcançada: *O Iphone é o celular e o Iphome é a barriga do menino que está roncando de fome, mostra a diferença entre ricos e pobres.*

Dessa forma, entendemos que os recursos multimodais cujos sentidos advém da relação sóciossemiótica (HODGE; KRESS, 1988) foram bem compreendidos pelos alunos, contribuindo assim para o letramento crítico, em que se analisam as relações sociais pelo ângulo discursivo. Também verificamos a importância das intervenções por parte do professor nos momentos de interação, de modo a oferecer indagações para o aprimoramento das respostas do alunado.

4.5 ATIVIDADE 4

A atividade que se desenvolveu, tendo por tema violência e criminalidade, valeu-se de duas charges, uma capa de revista e uma fotografia. O texto 1, abaixo reproduzido, foi a base para as 06 primeiras questões.



Fonte: <https://glaucoortez.files.wordpress.com/2011/07/charge-policia-e-bandido.jpg>. Acesso em 29 de março de 2018.

A questão 01 assim se configura:

01. Reflita sobre a imagem e responda:

a) Que grupos sociais estão nela representados?

Abordam-se aqui os atores que compõem a imagem como representantes de grupos sociais. Os alunos conseguiram relacionar esses personagens aos seguintes grupos: bandidos (primeiro ator), policiais (segundo ator) e vítima, representada pela criança. Essa etapa de relacionar elementos visuais à realidade está relacionada à interpretação, que segundo Barbosa (2017) vai além dos significados denotativos, pois utiliza os conhecimentos do contexto social em que o leitor está inserido.

A questão 03: *O que sugere a posição da criança entre os dois homens?* teve como principais repostas *o lugar onde mora*. Indagamos que lugar seria esse, ao que nos foi dito ser uma favela. Indo adiante, perguntamos: o que os leva a achar que seja uma favela? A maior parte dos alunos disse que é na favela em que há mais lutas entre bandidos e policiais e que as crianças vivem essa realidade. Dessa forma, a questão 4, a qual aborda os locais em que a realidade retratada pela imagem ocorre com mais frequência, teve sua resposta antecipada pelas discussões empreendidas na questão 03. Ao assinalar a alternativa c (correta) dessa questão, o aluno fez uma relação entre a imagem e a realidade social, mostrando que o embate entre o crime e a polícia, em que crianças ocupam uma posição de possíveis vítimas

desses grupos, ocorre geralmente em locais pobres, como favelas. Colabora para essa resposta as roupas da criança, aspecto ressaltado pelos alunos, o que indica seu baixo poder aquisitivo, não sendo razoáveis as demais alternativas.

A questão 06 aborda a metafunção interativa da GDV através do contato, o qual revela a direção do olhar do ator, por meio de um laço estabelecido entre este e o leitor:

6. O olhar da criança dirigido ao leitor sugere que ela:

- a) não participa da situação retratada pela imagem
- b) mostra sua felicidade em relação ao que está vivendo.
- c) não compreende o perigo que está correndo.
- d) mostra surpresa com a situação.
- e) admira aqueles que se preocupam com ela.

Os alunos entenderam que ao olhar diretamente para o leitor, a criança mostra não compreender o perigo que está correndo. Perguntados por que chegaram a essa conclusão, eles responderam que se ela olhasse para os outros personagens, poderia perceber o risco, mas que isso não acontece porque olha para nós leitores. Assim sendo, verificamos que a interação entre atores e leitores é um fator relevante para os significados textuais.

A questão 07 assim se estrutura:

ASSASSINATO DE JOVENS CRESCE 376% EM 30 ANOS



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor

Duke

Fonte: http://100perdao.blogspot.com.br/2013_03_10_archive.html. Acesso em 19 de Abril de 2018.

A frase dita pelo segundo menino se assemelha com outra que as crianças costumam muito ouvir dos adultos. Qual seria essa frase e qual a mudança de sentido que ocorreu com a modificação feita pelo personagem da charge?

Todos os alunos conseguiram identificar que se trata da modificação de uma frase original “O que você quer ser quando crescer?”. Apesar de identificarem a referência, a modificação da conjunção criou um jogo de sentido que não foi bem entendido pelos alunos. Assim, julgamos importante relembrar o valor semântico das conjunções *quando e se*. Depois de estabelecido que a primeira conjunção tem valor temporal e a segunda, valor condicional, os alunos perceberam que a frase da charge está ligada à hipótese de o menino morrer devido às condições sociais em que se encontra, tais como morar numa favela e ser pobre, elementos citados pelos estudantes. Além disso, estes relataram que nesses lugares é onde ocorre mais violência e, por isso, os meninos poderiam morrer vítimas dessa situação.

Compreendemos assim que o processo de significação que envolve a multimodalidade está ligado à inter-relação entre os elementos verbais e icônicos, demandando por parte do professor que explore os aspectos sociais envolvidos no processo de leitura, ou seja, não se trata de apenas ler a palavra ou a imagem, mas de entendê-las como categorias semióticas que tem sua constituição semântica pautada pelo cultural, conforme assinala a Semiótica Social.

As questões 11 e 12 baseiam-se numa fotografia, conforme se vê no enunciado que as contextualiza:

A fotografia abaixo foi feita em 1994, ano em que o exército brasileiro ocupou comunidades carentes do Rio de Janeiro, informando que o objetivo da ocupação era combater a criminalidade nesses locais. A imagem retrata soldados revistando alunos no acesso ao Morro Dona Marta, no bairro Botafogo. Vamos analisar a imagem, respondendo as questões 11 e 12.



Fonte: <http://www.otempo.com.br/capa/brasil/foto-de-militares-do-ex%C3%A9rcito-revistando-crian%C3%A7as-no-rio-%C3%A9-verdadeira-1.1577263>. Acesso em 19 de Abril de 2018.

11. Sobre os personagens que fazem parte da imagem, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.

- () A ação de revistar é uma atitude de confiança do soldado.
- () O menino negro fixa seu olhar nos demais colegas.
- () Há reação física das crianças em relação ao soldado.
- () O fato de as crianças serem revistadas revela que o soldado as considera perigosas.
- () Os personagens revistados pertencem a uma classe social privilegiada.

A questão 11 aborda a metafunção representacional, quanto às narrativas de ação e reação, segundo a GDV. Os alunos perceberam os significados que tais ações e reações geram entre os atores da imagem denotando a relação de poder que se estabelece entre os soldados e as crianças. Dessa forma, julgamos válido, numa perspectiva de letramento multimodal crítico (BARBOSA, 2017), que os atores presentes nas imagens sejam analisados sob o ângulo da posição social que estão ocupando, para mostrar os contextos em que as desigualdades se estabelecem.

A questão 12 aborda de forma mais direta a desigualdade, da seguinte forma:

12. Com base na fotografia, responda: Essa ação do exército costuma acontecer também em bairros nobres das cidades, em que moram pessoas ricas? Justifique sua resposta.

Ao identificarem que essas ações dos soldados são feitas apenas em bairros pobres, em escolas públicas e que isso não acontece com pessoas ricas porque estas têm maior poder na sociedade, os estudantes desta pesquisa reiteram sua visão de que existe uma relação desigual mantida pelas práticas sociais de quem tem poder de força física e bélica, como o exército.

4.6 ATIVIDADE 5

A atividade aplicada nesta etapa de nossa intervenção teve como tema o preconceito contra os gêneros feminino e homossexual. As relações assimétricas de poder também são verificadas quanto a esse aspecto humano, configurando um campo propício para as discussões que envolvem o discurso numa perspectiva crítica.

A questão 02 solicita que os alunos reconheçam expressões de amor ou ódio presentes numa série de textos multimodais extraídos da internet. Com essa questão, objetivamos discutir como o preconceito é capaz de incitar a violência em demonstrações de

intolerância, conforme os alunos puderam observar nas imagens abaixo, em que conseguiram identificar o sentimento adequado de ódio.

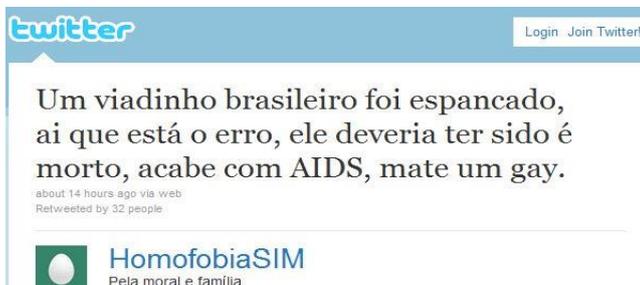
02. A manchete da capa “Amor e ódio aos gays” retrata sentimentos que se expressam em momentos diferentes em nosso país. Logo abaixo dela, a outra informação nos indica que no carnaval, nosso país parece elogiar os homossexuais, porém no resto do ano, essas ações mudam muito. Abaixo temos textos retirados da internet compostos por palavras e/ou imagens, em que você deve marcar (a) para expressões de amor e (o) para expressões de ódio em relação à temática gay.

()



Fonte: <http://www.dw.com/pt-br/viol%C3%A2ncia-contra-gays-%C3%A9-alarmante-no-brasil/a-38880061>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

()



Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI188720-17770,00-NO+TWITTER+PERFIL+HOMOFOBIASIM+INCITA+VIOLENCIA+CONTRA+HOMOSSEXUAIS.html>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

()



Fonte: <https://lgbtshojeblog.wordpress.com/2016/06/27/mais-um-casal-gay-agredidona-capital-paulista-no-brasil-por-homofobia/>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

()



Fonte: <https://www.somentefrases.com.br/frases/melhores-frases-sobre-preconceito/>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

Para aprofundar a discussão, solicitamos que os alunos apresentassem outros exemplos de violência contra os homossexuais. Dois alunos reportaram o caso de assassinato da travesti Dandara, o qual ocorreu na cidade de Fortaleza no ano de 2017. “Também existem outros casos de ódio, como o *bullyng* que existe contra os *gays* na escola”, pontuou o aluno D. Acreditamos assim que questionar os textos multimodais de forma crítica, indo além da mera decodificação, é um trabalho importante do professor, sendo necessário para que isso aconteça que este proceda à instrução explícita de acordo com o postulado pela pedagogia dos multiletramentos. Concordamos assim com perspectiva de ensino defendida por Silva (2016, p. 29) de que é preciso “tanto para a compreensão do nosso mundo, como para ensinar aos alunos por meio da multimodalidade, que sejamos capazes de criticar e de questionar textos visuais/multimodais”.

A discussão sobre desigualdade foi intensificada pelas questões 3 e 4, em que se agrega um outro aspecto ao preconceito de gênero, a questão racial. Reproduzimos abaixo tal parte da intervenção. Além dos homossexuais, o gênero feminino também sofre preconceitos em nossa sociedade. Quando se trata do mercado de trabalho, mulheres e homens não possuem as mesmas condições. Isso ainda é mais agravado quando as mulheres também são negras. Pensando nisso, vamos analisar um cartaz do Ministério Público do Trabalho do Rio Grande do Sul a respeito desse assunto. Para isso, responda as questões 3 e 4.



Qual dos dois exerce cargo de gerência?

No Brasil, somente 0,3% dos cargos de gerência são exercidos por mulheres negras.

NÃO DEIXE O PRECONCEITO ESCOLHER POR VOCÊ.
PELA IGUALDADE DA MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO.

Denuncie: www.prt4.mpt.gov.br

Apoio:  Uma campanha: 

Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/rbstvsantoangelo/2010/06/15/mpt-rs-lanca-campanha-pela-igualdade-da-mulher-negra-no-mercado-de-trabalho/?topo=13,1,1,,18,13&status=encerrado>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

3. A pergunta feita logo no início do cartaz é respondida com uma estatística. Com base nessa resposta e levando em consideração seu conhecimento sobre o assunto, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.

() As mulheres negras ocupam poucos cargos de gerente devido ao preconceito de gênero e também de raça.

() O preconceito contra mulheres negras ocorre apenas no mercado de trabalho.

() As mulheres negras não ocupam cargos de gerência porque são menos capacitadas.

() A porcentagem de mulheres negras em cargo de gerência mostra a diferença entre esse grupo e o de mulheres brancas, o que é confirmado pelas figuras humanas no cartaz.

A campanha promovida pelo órgão governamental foi concebida utilizando os recursos do que chamamos de multimodalidade, em que há a combinação e modalização dos elementos verbais e pictóricos. Tais aspectos são explorados através das sentenças da questão 03. Salientamos a última assertiva que faz uma relação direta entre a porcentagem e as figuras humanas do cartaz. Aqui há uma confirmação ou negação desta sentença relacionada ao aspecto imagético do texto multimodal. Tal relação aborda uma concepção de letramento que parte do visual em sua dimensão decodificadora (haja vista que o aluno precisa identificar que a referência é ao personagem masculino) com vistas a discutir uma relação desigual presente na sociedade. Três alunos marcaram como falsa a sentença, motivo pelo qual tivemos que intervir. Perguntados sobre o porquê de terem apresentado tal resposta, dois alunos mencionaram que existem diferenças tanto da mulher negra em relação à mulher branca quanto aos homens brancos; um outro disse que mesmo entre mulheres e homens negros há desigualdade. Nossa intervenção se deu no sentido de indicar a ligação entre o elemento verbal (porcentagem) e a figura presente no cartaz. Foi dito aos estudantes que, apesar de suas

percepções serem verdadeiras, é necessário se ater ao solicitado na questão, ou seja, trata-se de um procedimento de leitura multimodal crítica em que se parte de uma análise dos elementos oferecidos pelo texto para se chegar ao que a pedagogia dos multiletramentos chama de enquadramento crítico (ROJO; MOURA, 2012), em que se exploram os aspectos históricos, sociais, culturais, bem como as ideologias e práticas sociais em que se ancoram os discursos.

A questão 06 aborda o preconceito de gênero com o seguinte comando:

Muitas vezes, o preconceito de gênero está camuflado no humor. Algumas piadas revelam atitudes preconceituosas com respeito aos gays e mulheres, por exemplo. Abaixo, temos alguns textos que ilustram esse fato. Vamos ler e depois responder as perguntas sobre eles.

Texto A



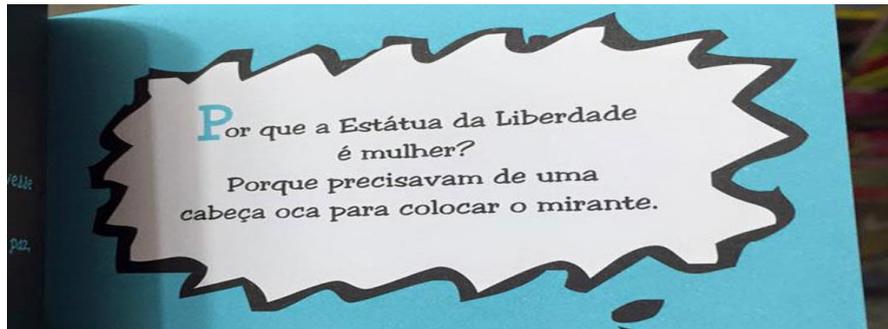
Fonte: <https://losmaricas.wordpress.com/2015/05/28/observando-a-piada/>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

a) Ao se valer de uma propaganda de remédio, o que o texto sugere sobre o gênero gay?

O texto parte de uma propaganda conhecida por grande parte das pessoas. Perguntados se conheciam a propaganda original, um dos alunos demonstrou que não. De modo que pedimos a um outro estudante que explicasse a intertextualidade presente na questão. Esse procedimento coaduna-se com a prática situada da pedagogia dos multiletramentos, a qual afirma que o aprendizado deve partir das reais necessidades dos alunos. Voltando-nos à pergunta, os alunos entenderam que a piada parte do pressuposto de que a homossexualidade é uma doença, pois segundo um deles “remédio se oferece pra quem está doente”. À pergunta seguinte “Você concorda com o que foi sugerido pelo texto A sobre os gays?”, os alunos disseram que não, pois “é um modo de ser”, “as pessoas não escolhem ser gay”. Dessa forma, percebemos que existe um discurso de preconceito que subjaz à piada que foi analisado corretamente pelos estudantes.

Ainda nessa mesma questão temos o texto C e a pergunta baseada nele:

Texto C



Fonte: <http://imirante.com/oestadoma/noticias/2016/02/12/livro-de-piadas-que-chama-mulheres-de-cabeça-oca-causa-revolta-de-internautas-no-maranhao.shtml>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

c.2 Que recursos visuais foram usados para dar mais destaque à informação verbal?

A princípio, os alunos não entenderam o que são recursos visuais, assim fizemos uma explanação dos elementos pertencentes à metafunção composicional referente à saliência em que um dos elementos da imagem pode receber, por meio de cores, bordas, sombreamento, entre outros efeitos, um destaque que poderá contribuir para que determinada parte da imagem seja ressaltada pelo autor. (GUALBERTO, 2013). Depois de feita tal intervenção, os alunos conseguiram identificar as bordas irregulares e sombreadas que dão ênfase à informação verbal. Um deles disse que parecia que alguém estava gritando a frase. Aproveitando-nos dessa percepção, perguntamos quem poderia costuma falar esse tipo de frase, ao que a maioria respondeu serem os homens. Assim percebemos a identificação por parte dos alunos de um discurso hegemônico heteronormativo que se configura através do humor e que se pauta em uma cultura preconceituosa.

A última questão dessa atividade abordou a violência física que o gênero feminino pode sofrer em nossa sociedade, conforme se vê abaixo.

07. O preconceito contra o gênero feminino causa graves problemas sociais que afetam as vítimas. Abaixo temos uma imagem que retrata um desses problemas. Sobre esse texto, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.



Fonte: <http://levantepopulardejuventude.blogspot.com.br/2011/10/violencia-contra-mulheres-nao-e-piada.html>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

- O vermelho intenso da imagem está relacionado ao sangue das vítimas.
- A cor vermelha está relacionada à violência em nossa cultura.
- O problema tratado pelo texto não ocorre de forma frequente em nossa sociedade.
- A imagem criada entre as frases à esquerda e à direita reforçam a separação entre sexo e violência.
- A calcinha remete à ideia de estupro de mulheres.

As duas primeiras assertivas em que se solicita a valoração por parte dos alunos sobre a cor vermelha predominante na imagem abordam, segundo a GDV, a metafunção interativa, quanto à modalidade no que se refere à intensidade da cor. Todos os participantes conseguiram relacionar tal recurso à ideia de violência contra as mulheres, sendo que na terceira e quinta afirmação ficou evidente que eles entenderam tratar-se do estupro. Entretanto, todos não conseguiram identificar, a princípio, a imagem criada com o sangue que escorre pela calcinha. Para que o fizessem, solicitei que atentassem para noções de profundidade, recurso também abordado pela GDV. As duas frases dispostas em lados opostos foi outro recurso explorado para que, ao final, os estudantes percebessem que se trata da imagem de um abismo, o que reforça a ideia que sexo e violência não devem existir de forma conjunta. Dessa forma, acreditamos que os participantes puderam entender que o discurso aborda as práticas sociais dos indivíduos, além de que, através dele, pode-se mostrar que atitudes preconceituosas ocasionam práticas violentas em relação à desigualdade de gênero.

5 CONCLUSÃO

Nosso processo investigativo teve por premissa básica a necessidade de instanciar o ensino de Língua Portuguesa em situações concretas e cotidianas da vida discente. Tal caminho pauta-se por uma concepção educacional oposta à prescrição e instrução, concebendo a interação como elemento constitutivo dos sentidos construídos através de discursos enquanto práticas sociais. Tais práticas, em nosso tempo, têm produzido textos, os quais emergem das novas tecnologias de informação e comunicação que demandam um tratamento didático que os aborde a partir seus aspectos multimodais. Além da necessidade de se construir os sentidos de textos multimodais, é necessário analisar as implicações que esses sentidos têm para a vida das pessoas, notadamente os aspectos relacionados às desigualdades sociais que são estabelecidas através das ideologias e discursos hegemônicos.

A realidade de uma escola pública de periferia na cidade de Quixeramobim, Ce, impulsionou-nos a adotar o letramento multimodal crítico como tema de nosso trabalho. Para a consecução de nossos objetivos, elegemos a pesquisa-ação, a qual visa intervir na realidade, como metodologia apropriada a identificar um problema e propor atividades que tentem, quando não o solucionar, apontar caminhos para fazê-lo.

Optamos por usar a terminologia letramento multimodal crítico e não letramento visual crítico (CALLOW, 1999, 2013), baseados em Kress (2006), para quem todo texto é multimodal. Assim reconhecemos como válidos os pressupostos de Callow, entendendo que o aspecto visual faz parte do letramento multimodal na perspectiva crítica aqui discutida.

Para o desenvolvimento do letramento aqui proposto, propusemos primeiramente um questionário de sondagem, condizente com a prática situada, etapa da pedagogia dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; COPE; KALANTZIS, 2006) a qual nos instrui a procurar ensinar algo que se torne útil e significativo para os alunos a partir de suas reais necessidades, sendo consideradas aqui suas identidades. Tal questionário nos apontou os temas que surgem da vida cotidiana dos estudantes, bem como suas percepções sobre as categorias de análise relacionadas a SS e ADC, elementos norteadores para a confecção das atividades interventivas. Ademais, ao identificarmos as reais necessidades dos alunos, provavelmente seremos mais capazes de planejar em que aspectos sociocognitivos devemos intervir.

Além dessa etapa, outro elemento importante da pedagogia dos multiletramentos que se relaciona ao nosso trabalho é o enquadramento crítico, no qual os alunos precisam

interpretar os contextos em que os textos são produzidos e circulam. As ideologias e práticas sociais são analisadas a partir dos discursos, considerando seus aspectos históricos, sociais e culturais. Os textos abordados em nossas atividades de intervenção serviram de suporte para que tais análises fossem feitas.

Julgamos importante proceder dessa forma por se tratar de uma postura didática que considera a vivência dos alunos como matéria viva para as aulas de Língua Portuguesa. Agindo assim, acreditamos que o interesse pelos assuntos discutidos se torne maior, bem como supomos que as aulas possam se tornar espaço de reflexão crítica a partir dos problemas enfrentados no dia-a-dia dos estudantes.

A constituição dos textos multimodais pode se dar através de diversos elementos tais como imagens, sons, palavras. Aqui elegemos o texto multimodal com foco no visual, especificamente na conjunção de elementos icônicos e verbais. Para analisarmos os aspectos imagéticos, elegemos as metafunções da GDV.

A metafunção representacional foi abordada nas questões das atividades quanto às ações que os atores executaram nas imagens e que tiveram implicações discursivas. Assim, os alunos identificaram que os personagens que constavam nos textos multimodais agiram em função de sua posição social, inseridos em relações assimétricas de poder. A partir desse entendimento, foi possível refletir sobre essa situação através das respostas dadas às questões e das interações orais em sala de aula.

A metafunção interativa foi abordada principalmente no que diz respeito ao processo dialogal estabelecido entre os elementos pictóricos e o leitor tanto pela noção de contato quanto pelo trabalho com a modalização das cores. Percebeu-se que os atores mantêm uma relação mais próxima do público se este é alvo direto do seu olhar, efeito obtido pela intenção do autor de seduzir ou dominar o leitor. Tal efeito pode adquirir uma dimensão discursiva na engrenagem das relações sociais.

A metafunção composicional teve relevância nas discussões empreendidas ao abordarmos o destaque obtido sobre determinadas informações do texto multimodal no que diz respeito à posição das imagens e palavras, bem como sombreamentos e formato de letras e linhas. Assim, percebemos a intencionalidade do *designer* (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006) em conferir a determinados elementos relevância discursiva, colocando-os em posição privilegiada como o centro do texto ou ainda o uso de desenhos que fazem com que a informação “salte” aos olhos do leitor.

Como se vê, ao aparato teórico da TMD (KRESS; VAN LEUWEEN, 2001), operacionalizado pela GDV (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006) na perspectiva da SS (HODGE; KRESS, 1988), juntaram-se as concepções sobre discurso próprias da ADC na tentativa de desenvolver o letramento multimodal crítico. Essa junção mostrou-se viável do ponto de vista didático, haja vista considerarmos que os alunos conseguiram responder adequadamente as questões propostas nas atividades. Quando isso não ocorreu, interviemos no sentido de oferecer outros caminhos teórico-práticos, sempre pautados no processo interativo, o qual acreditamos estar em consonância com a concepção crítica de ensino de língua materna que advogamos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade.** Ano 21, n. 72, Ago, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 2. v. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 22 ago. 2018.

CALLOW, J. **The shape of text to come.** Australia: Primary English Teaching Association, p. 1-25, 2013. Disponível em <<file:///C:/Users/hp/Downloads/tsotc-intro-and-ch-1-proofs.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. **Image matters: visual texts in the classroom.** Australia: Primary English Teaching Association, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in latemodernity: rethinking critical discourse analysis.** London: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UNB, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

- GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London: Hodder Education, 2004.
- HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Org). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008, p. 119-148.
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. Perspectives on learning. London: Routledge, 2002. p. 176-187, v. 1.
- HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.
- KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” letramento?** Campinas, SP: Cefiel, 2005a.
- _____. **Letramento e Formação do Professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005b.
- _____. Ângela. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.
- _____. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London, 2006.
- MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica – um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.
- MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C, (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 112-161.
- OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PAIVA, G. M. F; MOREIRA, H. N.; OLIVEIRA, F. P. L. O. Análise crítica do discurso negro em forma de grafite: questionando sentidos dominantes através do discurso multimodal. **Linguagem em foco**. v. 7, n. 2, p. 69-81, 2015.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

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

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

ROSADO, L. C. C. A configuração discursiva nos quadros o violeiro e chico violeiro, sob a perspectiva da GDV. **Revista Memento**, v. 2, n. 2, p. 68-94, ago/dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/217/pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, T. R. da 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.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, C.C. Questionando textos multimodais: produção e uso de material didático para leitura crítica nas aulas de inglês. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=87657>> Acesso em: 26 de maio de 2018.

_____. **A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês**: uma proposta de letramento com base na linguística sistêmico-funcional. 2011. 69 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez. 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

VAN L, T. **Introducing social semiotics.** London: Routledge, 2005.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade:** contribuições da gramática sistêmico-funcional, *Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VIEIRA, J; ROCHA, H. da; MARROUN, C. R. G. Bou; FERRAZ, J. de A. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de sondagem

1. Como você sabe, em nosso país, vivenciamos diversos problemas que atingem a vida de várias pessoas. Abaixo listamos uma série deles. Marque com um X os 10 que você julga mais presentes em nosso cotidiano:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> miséria | <input type="checkbox"/> analfabetismo |
| <input type="checkbox"/> preconceito racial | <input type="checkbox"/> preconceito de gênero |
| <input type="checkbox"/> intolerância religiosa | <input type="checkbox"/> violência |
| <input type="checkbox"/> drogas | <input type="checkbox"/> abandono escolar |
| <input type="checkbox"/> corrupção | <input type="checkbox"/> desemprego |
| <input type="checkbox"/> falta de moradia | <input type="checkbox"/> falta de atendimento à saúde |
| <input type="checkbox"/> criminalidade | <input type="checkbox"/> desigualdade econômica |
| <input type="checkbox"/> outro: _____ | |

2. Pensando nesses problemas sociais, que grupos de pessoas são mais atingidos por eles?

3. Considerando os problemas listados, sobre quais deles você gostaria de obter mais informações para aprofundar seu entendimento?

4. Marque com um X as 2 ações a serem realizadas em sala de aula que, na sua opinião, mais ajudariam a compreender os problemas sociais:

- ler silenciosamente
- ler em grupo
- debater com professores e colegas
- resolver em silêncio as atividades
- fazer provas

5. Em quais veículos de informações, você vê os problemas sociais aparecerem com mais frequência? Numere-os numa ordem crescente, ou seja, o que apresentar menos será o número 1 e assim por diante.

- jornal impresso
- revistas

() livro didático

() outro _____

6. Muitos textos que lemos são formados por palavras e imagens. Com que frequência você acredita que o uso de imagens facilite a sua leitura?

a) () Sempre

b) () Às vezes

c) () Raramente

d) () Nunca

7. Interpretar bem uma imagem envolve saber relacioná-la com a nossa realidade social. Considerando essa capacidade de interpretação de imagem, em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para si? Por exemplo, se você consegue interpretar bem as imagens presentes nos mais diversos textos, assinale 10. Caso não consiga e tenha bastante dificuldade, você pode marcar entre 1, 2 ou 3, por exemplo

1 () 2 ()

3 () 4 ()

5 () 6 ()

7 () 8 ()

9 () 10 ()

8. Ao analisar uma imagem, que elementos você leva em conta?

9. Para você, a escolha dos elementos que compõem uma imagem é:

a) () Muito importante

b) () Importante

c) () Pouco importante

d) () Nada importante

10. Você considera que discutir os problemas sociais nas aulas de Língua Portuguesa a partir de textos que contenham imagens é:

a) () Muito importante

b) () Importante

c) () Pouco importante

d) () Nada importante

APÊNDICE B – Atividades

Atividade 1

Você já percebeu como, em nosso dia-a-dia, estamos cercados de imagens? Elas estão por toda parte: na televisão, nos jornais, nas revistas, nos livros da escola, em cartazes espalhados pelas ruas etc. Essas imagens fazem parte da comunicação entre as pessoas e têm objetivos que precisam ser analisados por nós para entendermos que elas não existem apenas para “enfeitar” os textos escritos. Nossa atividade de hoje busca entender melhor uma capa de revista e uma charge, textos que podem ser compostos tanto por palavras quanto por imagens. Vamos lá!



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/revista/873>. Acesso em 14 de março de 2018.

- 01.** Podemos dividir os participantes da imagem com o fundo azul em dois tipos: um grupo de pessoas, situado à esquerda e um só homem, à direita. Sobre eles, é correto afirmar que
- as pessoas do grupo se vestem de forma parecida com a do homem
 - o homem mantém uma relação de diálogo com as outras pessoas
 - o homem oferece dinheiro às demais pessoas
 - o homem está em posição de destaque em relação ao grupo à esquerda
 - o grupo de pessoas interage tanto com o leitor quanto com o homem à direita

02. Sobre as pessoas que fazem parte da capa da revista, responda.

a) As pessoas do grupo e o homem estão em lados opostos numa balança. Por que a imagem dessa balança quanto à pesagem não parece lógica?

b) Levando em conta a realidade social de nosso país, o que está sendo representado por essa falta de coerência na imagem da balança?

03. Sobre o título da capa “*Desigualdade sem limite*”, podemos afirmar que a palavra desigualdade se verifica entre:

- a) brancos e negros
- b) pobres e ricos
- c) gordos e magros
- d) mulheres e homens
- e) trabalhadores e desempregados

04. Sobre os elementos que formam a capa, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas:

- () O fundo azul de tonalidade clara evidencia ainda mais os personagens.
- () O desenho por trás do homem à direita o coloca em segundo plano.
- () O dourado dos pratos da balança remete à ideia do dinheiro.
- () As informações abaixo da manchete estão mais destacadas, já que usam a cor preta.
- () O modelo e formato da balança fazem referência ao passado, sugerindo que essa realidade não faz parte de nosso mundo atual.

05. Relacione a segunda coluna com a primeira, de acordo com a relação entre as pessoas da imagem e as pessoas da vida real:

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| (a) homem à direita | () grandes empresários |
| (b) grupo à esquerda | () assalariados |
| | () posição de prestígio social |
| | () maioria da população |
| | () minoria da população |

06. Complete os espaços abaixo com as informações do quadro:

De acordo com a capa da revista, “1% da população mundial detém 50% da riqueza”. Isso significa que os outros _____ da riqueza são distribuídos entre os _____ da população. Assim sendo, 1%, corresponde, na imagem da balança, ao _____ enquanto o _____ representa o restante do povo.

grupo à esquerda – grupo de mulheres - homem à direita – 50% - 99%
--

07. Levando em conta suas respostas à questão 6, podemos afirmar que a relação entre as figuras nas bandejas da balança é de:

- a) igualdade
- b) cooperação
- c) desigualdade
- d) confusão
- e) harmonia

Você sabe o que é uma charge? A imagem abaixo é um exemplo desse tipo de texto. Vamos entendê-lo melhor através das questões que seguem.



Fonte: http://motivoinforma.blogspot.com.br/2014/05/blog-post_28.html. Acesso em 14 de março de 2018.

08. Sobre a imagem e o que seus elementos representam, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas;

- () Temos na imagem cinco pessoas divididas em dois tipos sociais.
- () Os meninos sustentam a mesa por serem fortes.
- () O homem mantém comunicação com os demais meninos.
- () As figuras que estão sobre a mesa interessam aos meninos.
- () O homem e os meninos compartilham o alimento.

09. Relacione a capa da revista e a charge, em seguida, responda: em que sentido as duas se assemelham quanto aos personagens?

10. Podemos afirmar que a situação retratada pela charge é uma causa ou consequência da descrita pela capa da revista? Justifique sua resposta.

Atividade 2

Na aula de hoje, iremos tratar de um assunto que interessa muito jovens, família e escola. Trata-se das drogas, vistas pelo ângulo do uso e suas consequências. Faremos a análise do tema, analisando textos e discutindo sobre eles.

As questões 01 e 02 são baseadas na capa de revista que forma o texto 1.

Texto 1



Fonte: <http://colunas.revistaepoca.globo.com/fazcaber/category/capa/page/36/>. Acesso em 19 de abril de 2018.

01. A imagem da moça no centro da capa foi usada para:

- a) simbolizar as consequências do uso de drogas pelos jovens.
- b) revelar a beleza e a feiura da jovem como informação principal.
- c) comparar uma pele saudável com uma pele doente.
- d) mostrar a violência física que atingiu a jovem.
- e) tratar do envelhecimento como tema central.

02. Considerando que o vermelho possui um significado em nossa cultura, por que a palavra drogas foi usada com essa cor?

Você sabe o que é um blog? Leia agora um trecho de reportagem que mostra como essa ferramenta digital tem ajudado pessoas que lutam para deixar o vício em drogas. Depois responda as questões 3 e 4.

Em blogs, viciados em drogas relatam histórias e medos

Dependentes em recuperação e parentes usam internet para dividir experiência

Artur Rodrigues, O Estado de S. Paulo

26 Janeiro 2013 | 16h44

01 SÃO PAULO - "Hoje passei o dia meio eufórico, vi o passarinho verde e, como aprendi na clínica, isso não é bom. Tenho de me concentrar para manter o meu humor controlado, pois qualquer alteração brusca pode desencadear a vontade de usar drogas. Lembro-me que na ativa a alegria, a tristeza, a euforia, o estresse, o medo e qualquer outra alteração de humor me levavam a usar drogas. Eu não sei lidar com minhas emoções."

06 As tentações, o medo, a alegria que vem com cada dia sem recaída inspira os cada vez mais numerosos blogs mantidos por viciados em drogas ou parentes de dependentes químicos. O trecho acima foi escrito pelo autor do blog Diário de um Adicto, um estudante de Direito de 30 anos, morador de Diadema e ex-usuário de cocaína e crack.

10 "Tinha acabado de sair de uma internação, era um momento em que eu estava perdido. A coisa que eu mais gostava - que era usar drogas - me havia sido tirada e eu sentia um enorme vazio, que não tinha coragem de relatar a qualquer pessoa por medo da reação", contou, em entrevista por e-mail ao Estado. "Então, eu criei um

perfil e, protegido pelo anonimato proporcionado pela internet, me senti mais à vontade para extravasar meus medos e aflições."

15 O histórico dos blogs mostra a evolução de alguns e o desespero de outros. Uma súbita interrupção nos textos acaba levando o leitor a se perguntar se, depois de tanto esforço, o autor sucumbiu às drogas novamente.

Dono da página Limpo, só por hoje, o consultor Junior Souza, de 39 anos, já está há sete anos longe das drogas. Sua vida parece um roteiro de filme. Ele fumou maconha dos 9 aos 11 anos e daí para a frente injetou cocaína, provou LSD e passou a usar crack. Ainda menino, virou cobrador do tráfico de drogas e respondeu por nove assassinatos na prisão. Era um criminoso temido em Pernambuco. Agora morando no Maranhão, continua famoso. Mas como exemplo de recuperação. "Como eu trabalho com grupos de mútua ajuda, a interação que o blog proporciona ajuda muito na minha recuperação", diz ele, que também dá palestras.

25 Segundo especialistas, dividir experiências, na web ou não, segue a lógica de tratamento de grupos como Narcóticos Anônimos (NA) e Alcoólicos Anônimos (AA). "Fui a uma sessão do AA a troco de uma garrafa de cachaça e, ao contrário de todo lugar que eu ia, não me disseram que tinha de parar. Eu era contra me mandarem fazer as coisas. Não obedecia nem a lei e ia obedecer psicólogo?" Aos poucos, porém, Souza foi largando a bebida, a cocaína, o crack e, por último, a maconha.

Fonte: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,em-blogs-viciados-em-drogas-relatam-historias-e-medos,989151>. Acesso em 19 de Abril de 2018.

03. O blog é como um diário em que os autores usam imagens, vídeos, músicas, palavras podendo ter um único assunto ou abordar vários temas. O (a) autor (a) pode optar por usar seu próprio nome, criar um ou simplesmente manter o anonimato. Com respeito ao uso de drogas, o que causa o receio de algumas pessoas em tratar abertamente sobre o problema? Justifique sua resposta.

04. Em sua opinião, quais as possíveis causas para um jovem usar drogas?

Agora vamos relacionar a reportagem que lemos com um cartaz do grupo Narcóticos Anônimos, sobre o qual o personagem Sousa faz referência nas linhas 25 a 30. Para fazer essa relação, responda as questões 05 a 09.



Fonte: <http://www.101fm.com.br/101/narcoticos-anonimos-realizam-reunioes-em-jaboticabal/>. Acesso em 19 de Abril de 2018.

05. Quais os dois argumentos usados no cartaz que são opostos à ordem de parar de usar drogas?

06. Como você pode perceber, a figura central está separada das demais. Quem essa figura representa?

07. Ao colocar o personagem central num ângulo de frente para o leitor, o cartaz:

- a) distancia o personagem do público do cartaz
- b) aproxima o personagem do seu público-alvo
- c) coloca todos os personagens no mesmo grupo
- d) indica que o cartaz se dirige apenas a homens
- e) indica que apenas a própria pessoa pode resolver o problema

08. Levando em consideração sua resposta ao item anterior, responda: como o recurso utilizado no cartaz ajuda no objetivo de convencer as pessoas a irem às reuniões dos Narcóticos Anônimos?

09. Assinale V para verdadeiro e F para falso a respeito dos sentidos criados pelos elementos visuais e verbais contidos no cartaz.

() Se relacionarmos a personagem que ocupa a posição central do cartaz com o usuário de drogas podemos afirmar que ambos estão isolados do restante das pessoas por causa das drogas.

() O formato maior dos números da palavra LIGUE e do número de telefone faz com que essa informação salte aos olhos do leitor, indicando que o usuário deve fazer a ligação para obter ajuda.

() O cartaz mostra um grupo isolado que não está disposto a ajudar a pessoa que se encontra no centro do cartaz, fato confirmado pela frase “Se quer parar de usar drogas, você não está sozinho!”

() O contraste das cores amarelo e roxo servem para evidenciar as informações mais importantes, ou seja, as pessoas e as frases dirigidas ao leitor.

10. Além das drogas ilícitas, ou seja, aquelas que não são vendidas em estabelecimentos comerciais regulares, temos as drogas chamadas de lícitas, entre elas o álcool. Veja a imagem abaixo e responda ao que se pede:



Fonte: <http://dicionariosaude.com/alcoolismo/>. Acesso em 19 de abril de 2018.

Ao acorrentar o braço de uma pessoa a uma garrafa de bebida alcoólica, qual a mensagem que o texto constrói?

Atividade 3

Os textos que iremos analisar a seguir retratam situações vividas por muitas pessoas, podendo inclusive uma delas ser você ou alguém conhecido. Leia-os com bastante atenção e responda as questões.

TEXTO 1



Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/organizacao-denuncia-post-racista-que-define-preto-raiz-preto-nutella-20936604>. Acesso em 29 de março de 2018.

01. O Facebook é uma rede social digital em que as pessoas compartilham diversos textos, muitos deles compostos por imagens, vídeos, palavras. Circulam nessa rede social vários posicionamentos de pessoas e grupos sociais, os quais têm objetivos. Pensando nisso, qual o objetivo principal da postagem acima?

02. Ao retratar o primeiro personagem em preto e branco e o segundo em cores, o texto pretende:

- indicar que as mulheres se vestem de forma mais extravagante que os homens.
- sugerir que o estilo em preto e branco é melhor que o colorido.
- remeter o leitor à época da escravidão.
- propor que as pessoas valorizem imagens em preto e branco porque são originais.
- destacar a superioridade da raça negra.

03. Ao enumerar as características do “preto raiz” e do “preto nutella”, o texto pretende:

- a) repassar o desejo de que todos os pretos sejam como o primeiro tipo
- b) igualar os dois tipos
- c) dar informações gerais sobre a raça negra
- d) elogiar as pessoas negras
- e) criticar os dois tipos

04. O *post* realizado na rede social denominada Facebook suscita a questão racial em nosso país. Podemos afirmar que as imagens e palavras demonstram uma postura preconceituosa? Em caso afirmativo, como essa ideia é construída através das imagens?

05. As palavras “raiz” e “Nutella” foram utilizadas para demonstrar diferenças entre os dois tipos de preto. Sobre o uso dessas palavras e das imagens que as acompanham, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso:

- () Nutella é um creme feito de avelã, apreciado por muitas pessoas, assim sendo os pretos desse tipo são queridos e desejados.
- () Raiz é algo autêntico, original, por isso o texto mostra que os pretos em nossa sociedade devem ser desse tipo.
- () A imagem à esquerda faz referência à época da escravidão negra no Brasil, período em que os pretos sofreram com a falta de liberdade e trabalho forçado.
- () A imagem à direita mostra uma negra bem sucedida, situação vivida pela maioria dos negros no Brasil.
- () Ao se utilizar uma imagem de um negro musculoso, o texto valoriza a força para o trabalho dessa raça.

06. Observe a imagem do homem e as descrições abaixo delas, as quais caracterizam o preto raiz. Relacione cada uma delas a uma palavra que mostre a condição social dessa pessoa:

- | | |
|---|----------------|
| (a) Usa corrente | () submissão |
| (b) Analfabeto, só precisa trabalhar | () ignorância |
| (c) Obedece às ordens do senhor de escravos | () não-livre |

07. Leia o seguinte trecho, retirado do Estatuto da Igualdade Racial:

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

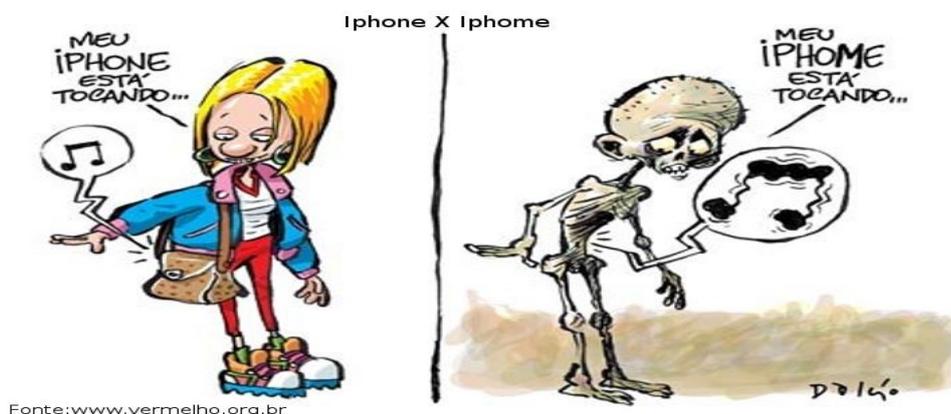
I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular

ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial.

Que elementos das imagens não estão de acordo com o proposto nessa lei?

TEXTO 2



Fonte: <http://tecciencia.ufba.br/milly/olaa-que-bom-que-voce-veio/charge-sobre-desigualdade-social>. Acesso em 29 de março de 2018.

08. Vamos descrever os personagens dessa imagem, de acordo com as informações solicitadas na primeira coluna:

INFORMAÇÕES	MENINA	MENINO
ROUPAS		
RAÇA		
TIPO FÍSICO		
CLASSE SOCIAL		

09. Após ter caracterizado esses personagens, podemos relacioná-los de alguma maneira aos personagens do texto 1? Como?

10. Explique a diferença de sentido obtida com a mudança da palavra Iphone para Iphome.

11. Agora, compare o texto 1 com texto 2 e, em seguida, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso:

- () Todas as personagens pertencem à mesma classe social.
- () O negro no texto 1 e o menino no texto 2 podem ser considerados excluídos das riquezas de nosso país.
- () O preconceito racial atinge apenas homens e mulheres adultos.
- () A fome retratada no texto 2 ocorre devido às desigualdades na distribuição de riquezas .
- () A fome retratada pelo menino no texto 2 atinge principalmente crianças brancas.

Atividade 4

TEXTO 1



Fonte: <https://glaucoortez.files.wordpress.com/2011/07/charge-policia-e-bandido.jpg>. Acesso em 29 de março de 2018.

01. Reflita sobre a imagem acima e responda:

a) Que grupos sociais estão nela representados?

02. Por que um dos personagens adultos está encapuzado e o outro não? O que revela o tamanho das armas?

03. O que sugere a posição da criança entre os dois homens?

04. A realidade retratada com seus personagens costuma ocorrer com mais frequência em certos locais de uma cidade. Esses locais seriam:

- a) áreas nobres
- b) shopping centers
- c) favelas
- d) parques de diversão

05. Os dois homens se colocam em situação de duelo, ou sejam, eles lutam por algo que desejam. Pelo que esses homens lutam?

06. O olhar da criança dirigido ao leitor sugere que ela:

- a) não participa da situação retratada pela imagem
- b) mostra sua felicidade em relação ao que está vivendo.
- c) não compreende o perigo que está correndo.
- d) mostra surpresa com a situação.
- e) admira aqueles que se preocupam com ela.

07. Observe a charge abaixo e responda a questão que segue:



Fonte: http://100perdao.blogspot.com.br/2013_03_10_archive.html. Acesso em 19 de Abril de 2018.

A frase dita pelo segundo menino se assemelha com outra que as crianças costumam muito ouvir dos adultos. Qual seria essa frase e qual a mudança de sentido que ocorreu com a modificação feita pelo personagem da charge?

Vamos analisar a capa da revista abaixo através das questões 08, 09 e 10:



Fonte: <https://istoe.com.br/edicao/2430/>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

08. No tema da capa da revista foi usada a cor vermelha com um propósito. Sobre a escolha dessa cor, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.

- () A cor vermelha culturalmente lembra perigo, relacionando-se assim ao tema.
- () A cor vermelha foi usada apenas para dar mais destaque ao tema.
- () O vermelho remete à ideia de sangue, relacionando-se ao tema da capa.
- () Qualquer outra cor teria o mesmo impacto que o vermelho.
- () O vermelho se relaciona a conflito, o que é confirmado pela frase: Já passou da hora de ganhar essa guerra.

09. A capa apresenta vários furos. O que eles simbolizam?

10. Observe a frase retirada da capa: Na semana passada, duas crianças e um jovem foram executados por policiais. Esse tipo de notícia é frequente em nossa sociedade? Quais as classes sociais que mais são vítimas desse tipo de violência?

A fotografia abaixo foi feita em 1994, ano em que o exército brasileiro ocupou comunidades carentes do Rio de Janeiro, informando que o objetivo da ocupação era combater a criminalidade nesses locais. A imagem retrata soldados revistando alunos no acesso ao Morro Dona Marta, no bairro Botafogo. Vamos analisar a imagem, respondendo as questões 11 e 12.



Fonte: <http://www.otempo.com.br/capa/brasil/foto-de-militares-do-ex%C3%A9rcito-revistando-crian%C3%A7as-no-rio-%C3%A9-verdadeira-1.1577263>. Acesso em 19 de Abril de 2018.

11. Sobre os personagens que fazem parte da imagem, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.

- () A ação de revistar é uma atitude de confiança do soldado.
- () O menino negro fixa seu olhar nos demais colegas.
- () Há reação física das crianças em relação ao soldado.
- () O fato de as crianças serem revistadas revela que o soldado as considera perigosas.
- () Os personagens revistados pertencem a uma classe social privilegiada.

12. Com base na fotografia, responda: Essa ação do exército costuma acontecer também em bairros nobres das cidades, em que moram pessoas ricas? Justifique sua resposta.

Atividade 5

Você sabe diferenciar sexo e gênero? Quando falamos do primeiro, estamos nos referindo aos aspectos biológicos que marcam a diferença entre homem e mulher, já quando nos referimos ao segundo, estamos falando de como uma pessoa usa seu corpo na sociedade, muitas vezes não correspondendo ao sexo de seu nascimento. Dessa forma existem os heterossexuais, os homossexuais etc. Mas como você deve perceber, as pessoas que não adotam o

comportamento hétero acabam sofrendo preconceitos. Hoje conversaremos sobre esse assunto, primeiramente respondendo as questões 01, e 02, tendo como base a capa da revista abaixo.

Texto 1



Fonte: <http://rainbow-show.blogspot.com.br/2011/03/revista-epoca-amor-e-odio-aos-gays.html>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

01. O que simboliza a bandeira colorida que faz parte dessa capa?

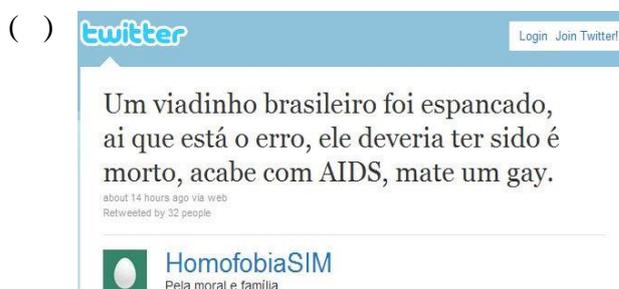
02. A manchete da capa “Amor e ódio aos gays” retrata sentimentos que se expressam em momentos diferentes em nosso país. Logo abaixo dela, a outra informação nos indica que no carnaval, nosso país parece elogiar os homossexuais, porém no resto do ano, essas ações mudam muito. Abaixo temos textos retirados da internet compostos por palavras e/ou imagens, em que você deve marcar (a) para expressões de amor e (o) para expressões de ódio em relação à temática gay.



Fonte: <http://www.dw.com/pt-br/viol%C3%A2ncia-contragays-%C3%A9-alarante-no-brasil/a-38880061>. Acesso em 20 de Abril de 2018.



Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI188720-17770,00-NO+TWITTER+PERFIL+HOMOFOBIASIM+INCITA+VIOLENCIA+CONTRA+HOMOSSEXUAIS.html>. Acesso em 20 de Abril de 2018.



Fonte: <https://lgbtshojeblog.wordpress.com/2016/06/27/mais-um-casal-gay-agredidona-capital-paulista-no-brasil-por-homofobia/>. Acesso em 20 de Abril de 2018.



Fonte: <https://www.somentefrases.com.br/frases/melhores-frases-sobre-preconceito/>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

Além dos homossexuais, o gênero feminino também sofre preconceitos em nossa sociedade. Quando se trata do mercado de trabalho, mulheres e homens não possuem as mesmas condições. Isso ainda é mais agravado quando as mulheres também são negras. Pensando nisso, vamos analisar um cartaz do Ministério Público do Trabalho do Rio Grande do Sul a respeito desse assunto. Para isso, responda as questões 03 e 04.



Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/rbstvsantoangelo/2010/06/15/mpt-rs-lanca-campanha-pela-igualdade-da-mulher-negra-no-mercado-de-trabalho/?topo=13,1,1,,18,13&status=encerrado>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

03. A pergunta feita logo no início do cartaz é respondida com uma estatística. Com base nessa resposta e levando em consideração seu conhecimento sobre o assunto, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.

- () As mulheres negras ocupam poucos cargos de gerente devido ao preconceito de gênero e também de raça.
- () O preconceito contra mulheres negras ocorre apenas no mercado de trabalho.
- () As mulheres negras não ocupam cargos de gerência porque são menos capacitadas.
- () A porcentagem de mulheres negras em cargo de gerência mostra a diferença entre esse grupo e o de mulheres brancas, o que é confirmado pelas figuras humanas no cartaz.

04. A figura feminina do cartaz olha diretamente para nós leitores, criando um contato. Esse olhar aliado à situação enfrentada pela personagem revela:

- a) fraqueza
- b) dúvida
- c) felicidade
- d) indignação
- e) sofrimento

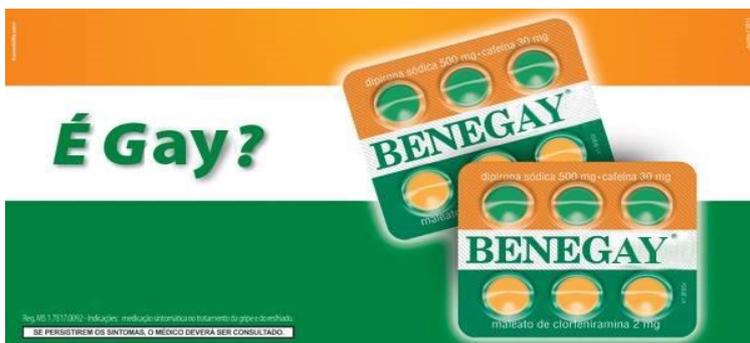
05. O nosso país possui uma constituição que assegura os direitos de todos os cidadãos e cidadãs. No capítulo I, Art. 5º, lê-se o seguinte: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Apesar de isso estar garantido pela lei, existem diferenças de tratamento quanto ao gênero em diversos espaços sociais, demonstrando o preconceito. Vamos relacionar o lugar onde geralmente ocorre a homofobia (primeira coluna) e a imagem que ilustra esse espaço social (segunda coluna).

- (a) escola ()
- (b) família
- (c) trabalho
- (d) espaços públicos



06. Muitas vezes, o preconceito de gênero está camuflado no humor. Algumas piadas revelam atitudes preconceituosas com respeito aos gays e mulheres, por exemplo. Abaixo, temos alguns textos que ilustram esse fato. Vamos ler e depois responder as perguntas sobre eles.

Texto A



Fonte: <https://osmaricas.wordpress.com/2015/05/28/observando-a-piada/>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

a.1 Ao se valer de uma propaganda de remédio, o que o texto sugere sobre o gênero gay?

b.2 Você concorda com o que foi sugerido pelo texto A sobre os gays?

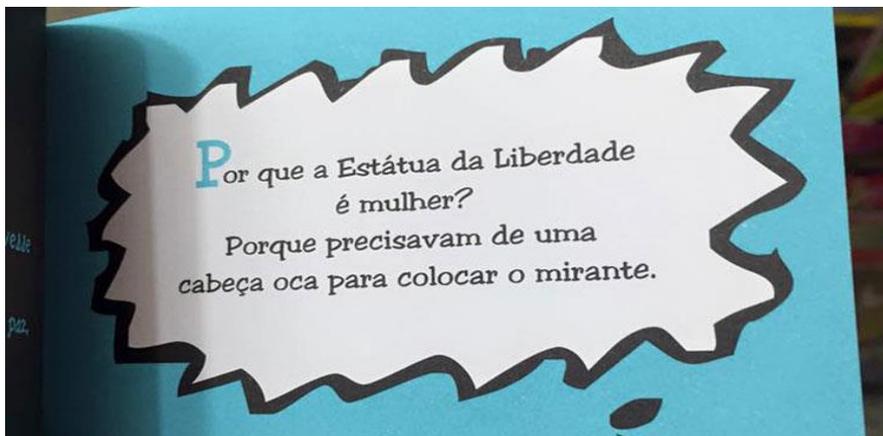
Texto B



Fonte: <http://m.orapois.com.br/piadas-piadas-visuais,64,894-m>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

b) Segundo o texto, os homossexuais podem exercer qualquer trabalho? Justifique sua resposta com base na frase que se encontra na parte inferior do texto.

Texto C



Fonte: <http://imirante.com/oestadoma/noticias/2016/02/12/livro-de-piadas-que-chama-mulheres-de-cabeça-oca-causa-revolta-de-internautas-no-maranhao.shtml>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

c.1 O texto cria uma imagem da mulher segundo a qual ela é vista com uma limitação. Qual? Você concorda com essa imagem criada?

c.2 Que recursos visuais foram usados para dar mais destaque à informação verbal?

07. O preconceito contra o gênero feminino causa graves problemas sociais que afetam as vítimas. Abaixo temos uma imagem que retrata um desses problemas. Sobre esse texto, assinale V para o que for verdadeiro e F para o que for falso.



Fonte: <http://levantepopulardajuventude.blogspot.com.br/2011/10/violencia-contra-mulheres-nao-e-piada.html>. Acesso em 21 de Abril de 2018.

- () O vermelho intenso da imagem está relacionado ao sangue das vítimas.
- () A cor vermelha está relacionada à violência em nossa cultura.
- () O problema tratado pelo texto não ocorre de forma frequente em nossa sociedade.
- () A imagem criada entre as frases à esquerda e à direita reforçam a separação entre sexo e violência.
- () A calcinha remete à ideia de estupro de mulheres.

APÊNDICE C – Manual para professores

**LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

IVONILDO DA SILVA REIS

FORTALEZA – CEARÁ

2019

IVONILDO DA SILVA REIS

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA PROPOSTA

DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

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

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Prezado (a) Professor (a),

Este manual apresenta um conjunto de questões de leitura aplicadas ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico, as quais fizeram parte de uma proposta interventiva aplicada através de oficinas didáticas realizadas com alunos do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Álvaro de Araújo Carneiro, pertencente à rede pública de ensino do município de Quixeramobim – CE. A pesquisa desenvolvida é fruto do Mestrado Profissional em Letras, ligado à Universidade Estadual do Ceará.

O objetivo deste manual consiste em oferecer aos colegas professores sugestões didáticas, pautadas principalmente em atividades de leitura a partir de textos multimodais, com a finalidade de desenvolver o letramento crítico dos alunos, valendo-nos da Teoria Multimodal do Discurso, da Gramática do Design Visual e dos postulados teóricos da Análise do Discurso Crítica. As questões apresentadas são acompanhadas de comentários que supomos serem de ajuda na aplicação em sala de aula, embora reconheçamos que os contextos escolares são muito diversos e a heterogeneidade seja uma marca constitutiva e salutar do público com o qual lidamos. Ressaltamos também a concepção dialógica e interacional com que foi desenvolvido o trabalho e reiteramos a necessidade de tornar a sala de aula um espaço para a reflexão, a qual pode ser alcançada através do diálogo entre os sujeitos do fazer educativo.

Este manual é composto de três capítulos, além das Considerações Finais e das Sugestões de Leitura sobre letramento multimodal crítico: seção I – A concepção de multiletramentos e sua implicação nas aulas de Língua Portuguesa, seção II – Multimodalidade e letramento crítico em sala de aula, seção III – Proposta de atividade de leitura na perspectiva do letramento multimodal crítico. No primeiro, fazemos distinções entre o letramento enquanto prática de decodificação, ainda muito utilizado em nossas escolas, e os multiletramentos vistos como práticas situadas de uso da língua. No segundo, tratamos dos conceitos que permeiam as construções textuais multimodais muito utilizadas na contemporaneidade pelos meios midiáticos que se valem das novas tecnologias de comunicação e informação. Nos dois capítulos, tentamos indicar como tais conceituações implicam a forma como os professores de Língua Portuguesa podem tratar desses temas em sua práxis didática. A última seção dedica-se a descrever uma atividade elaborada dentro da perspectiva multimodal e crítica de leitura.

Compreendemos que em face das peculiaridades de cada realidade escolar, a atividade pode ser adaptada, ampliando-se e/ou restringindo-se os enfoques por nós

propostos, haja vista que uma das características fundamentais que defendemos é o processo interativo que deve subsidiar a aplicação desta proposta de intervenção.

Nesse sentido, esperamos que este manual auxilie a fazer do ensino de Língua Portuguesa um espaço de reflexão, comprometido com letramentos ligados aos contextos histórico-culturais, em que as práticas sociais dos sujeitos são discutidas numa perspectiva crítica da existência. Tentamos assim unir teoria e prática, as quais emergem da visão de língua como matéria viva e cotidiana de nossa sociedade.

1 A CONCEPÇÃO DE MULTILETRAMENTOS E SUA IMPLICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A ideia que nos vem à mente quando lemos ou ouvimos a palavra letramento é justamente aquela que recai sobre o radical da palavra, ou seja, letra. De fato, não podemos negar que o seu significado básico está atrelado à escrita e à leitura. Como nos diz Soares (1999, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa definição, que ainda perdura em grande parte das escolas brasileiras, vem sendo rediscutida, dando origem a importantes estudos que passamos a focar a seguir.

O termo letramento é um neologismo criado a partir do inglês *literacy*, o qual designa um conjunto de trabalhos desenvolvidos, a partir dos anos de 1970, nos Estados Unidos, direcionados à alfabetização de adultos que não frequentaram a escola. Entre os anos 1970 e 1980, os estudos envolvendo letramento se consolidaram, dando origem a importantes contribuições ao entendimento do ensino em línguas maternas ou estrangeiras.

Apesar de o letramento estar ligado ao campo escolar, já que é na escola que ecoam com mais força os desdobramentos de seu estudo e prática sistematizados, devemos entender que o conceito não se restringe a esse espaço social. Segundo Kleiman (2005, p. 5), “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Assim, toda pessoa se vale de letramentos em situações práticas da vida social, tais como fazer compras no supermercado, ler anúncios publicitários, pagar contas de energia e água etc. Isso significa que mesmo pessoas não alfabetizadas são letradas quando conseguem utilizar com sucesso a escrita em situações concretas, como, por exemplo, fazer uma viagem intermunicipal. É assim que entendem também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Letramento, aqui, é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (BRASIL, 1998, p. 19)

Como se verifica, não podemos tratar do assunto por um viés hegemônico como se o letramento tivesse o mesmo sentido em todas as situações e para todas as pessoas, até porque, instanciados em práticas sociais diversas, os letramentos prestam-se a usos diferentes.

Essa mudança conceitual nos leva a admitir três dimensões para melhor tratar do tema: “1) os diferentes contextos de atividade; 2) as atividades particulares da vida cultural; e 3) os diferentes sistemas simbólicos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 330).

Os diferentes contextos em que as práticas de letramento são exigidas implicam a necessidade de atender a propósitos comunicativos distintos, ou seja, comunicar-se através de uma rede social exige habilidades que se distinguem de uma comunicação em um evento científico, por exemplo. Cada uma dessas práticas, por sua vez, vale-se de símbolos, os quais lidam com sentidos e propósitos. São aspectos particulares de nossa cultura letrada que demandam por parte de pesquisadores e professores de Língua Portuguesa um tratamento teórico e didático no sentido de atender a exigências específicas de letramento.

Práticas letradas estão situadas em contextos histórico-sociais e isso faz com que, em determinadas épocas, sejam eleitos gêneros textuais que gozam de maior prestígio social, fazendo com que aqueles que não dominem esses gêneros sejam estigmatizados como iletrados. Se a escola utiliza apenas essas formas socialmente mais valorizadas, ela se torna mais um elemento de manutenção das desigualdades. Daí a importância de se entender o letramento também como elemento ideológico.

Sabemos que a linguagem é eminentemente simbólica e os símbolos que circundam nosso universo discursivo modificam-se a depender de fatores como espaço e tempo. Numa sociedade em que as mídias estão constantemente presentes na vida das pessoas, os textos que são veiculados por elas exigem competências leitoras cada vez mais apuradas. Os apelos comerciais nos sistemas de comunicação de massa como a televisão, as postagens nas redes sociais, os *chats*, as comunidades de notícias nos colocam cada vez mais em situações comunicativas em que as pessoas assumem formas de poder e tentam influenciar seus interlocutores, os quais precisam de mecanismos para entender como essa tentativa de manipulação se estabelece e como pode ser combatida.

Nesse mundo tecnológico, o verbal se alia ao visual, estabelecendo novas modalidades de letramentos. Portanto, não podemos mais conceber a palavra escrita como o núcleo central do letramento. Precisamos adotá-lo na sua dimensão plural, de acordo com o seguinte postulado

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as ideias que tratavam do letramento ainda na visão de aquisição da escrita como evento descontextualizado de situações sociais concretas já não davam conta de vários aspectos epistemológicos para os estudiosos que se dedicavam ao tema. Uma nova abordagem científica voltou-se mais para os aspectos socioculturais do que para os de ordem cognitiva que envolvem a questão, dando origem, nos Estados Unidos, aos Novos Estudos do Letramento. De acordo com os pensadores desse grupo, notadamente Street (1984), a prática social deve ocupar a centralidade dos estudos. No Brasil, o educador Paulo Freire, através da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2014)⁶, já vinha influenciando profundamente as concepções sobre letramentos, ao refutar o tecnicismo com que era tratada a alfabetização, atentando para a necessidade de se valorizar a cultura dos envolvidos no processo educacional como valor cognitivo, aderindo a uma vertente sociocultural das ciências.

Segundo Street (1984), existem duas abordagens utilizadas para tratar do letramento, uma de base autônoma, ligada à visão de acontecimento independente em relação à sociedade, e outra ideológica, esta defendida por ele como um evento que ocorre em práticas concretas da sociedade, englobando aspectos históricos, culturais e discursivos, variando a depender de contextos diferentes. Partindo do segundo entendimento, Rojo (2012, p.169) defende que “diante dessa multiplicidade, o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim com as práticas culturais.”

Uma importante contribuição advinda dos estudos do **Novos Estudos de Letramento** é a distinção entre prática de letramento e evento de letramento. O primeiro termo diz respeito a uma dimensão mais genérica, a qual engloba os aspectos gerais da cultura de uma sociedade, envolvendo a leitura e escrita em contextos culturais. Já o evento de letramento é um momento concreto, vivenciado por interlocutores, sendo possível ser interpretado; além disso, corresponde ao ato de compor o texto. Essas duas noções estão atreladas à definição de letramento ideológico, sendo que a prática corresponde aos aspectos socioculturais e discursivos que dão corpo ao texto, ato material do evento de letramento.

Entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, autores como Brian Street (1984) fizeram parte do grupo conhecido como Novos Estudos de Letramento (NLS), o qual advogava a necessidade de se levar em conta o contexto e as práticas sociais no ensino de línguas. No Brasil, tal concepção está muito ligada à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire

⁶ Este livro foi lançado primeiramente em 1970.

Em 1996, outro grupo de estudiosos, o Grupo de Nova Londres (GNL), aprofundou as concepções defendidas pelo NLS e lançou as bases da pedagogia dos multiletramentos: os diversos elementos semióticos presentes nos diversos gêneros textuais, advindos das novas tecnologias da informação, e a multiplicidade linguística e cultural cada vez mais crescente. O GNL

afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS⁷, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12)

Como se vê, a pedagogia dos multiletramentos considera os diversos contextos e situações vividas pelos usuários de um sistema linguístico. Esses contextos estão em constante modificação, influenciados pela globalização, processo que tem proporcionado novos canais, novos suportes e novos gêneros textuais. Isso demanda uma pedagogia que contemple esses aspectos inovadores de uso da linguagem, o que chamamos de pedagogia dos multiletramentos, a qual amplia as possibilidades de tratamento da língua na escola, muitas vezes ainda centradas na palavra escrita e falada, para outros domínios da cultura, com foco nos textos multimodais, analisando como esses textos são concebidos e como se propagam pela sociedade.

Trabalhar com as concepções teóricas dos multiletramentos implica uma mudança de postura metodológica do professor e/ou pesquisador em ensino de Língua Portuguesa. Primeiro, é preciso criar programas que atendam às reais necessidades dos alunos quanto à leitura e produção dos novos gêneros textuais, concebidos na sua dimensão multimodal crítica, como uma forma de solucionar problemas de ordem situacional mais imediatos. Isso demanda colocar-se como um profissional socialmente responsável, o que vai além da figura de transmissor de conhecimentos. Segundo, é necessário articular saberes locais com saberes globais, promovendo o diálogo entre concepções coletivas de várias culturas. Por fim, uma visão do letramento baseada no multiculturalismo “impõe ao professor uma agenda desafiadora – a de incluir numa sociedade grafocêntrica educandos pertencentes a uma tradição oral” (OLIVEIRA, 2010, p. 335). Relacionar os saberes e práticas calcadas na oralidade ao mundo da escrita é uma tarefa muito difícil, mas não a fazer pode ocasionar um ensino artificial e excludente.

⁷ Tecnologias da Informação e da Comunicação

Quando tratamos de exclusão, remetemo-nos ao nosso campo de pesquisa, o qual tem como alunos sujeitos vítimas desse sistema excludente. Imaginamos que possa contribuir para essa realidade, o tratamento desigual que se dá aos letramentos no espaço escolar. Muitas vezes, privilegiam-se determinadas práticas letradas, conceituadas por Hamilton (2002, p. 4) como “dominantes”, as quais representam instituições sociais das áreas escolar, jurídica, comercial etc, ao passo que aquelas instanciadas em situações do cotidiano, muitas vezes, são relegadas a segundo plano ou simplesmente ignoradas. Ao trabalharmos com o conceito de multiletramentos, valorizamos a heterogeneidade como marca constitutiva da vida em sociedade. Assim sendo, não haveria espaço para uma hierarquização entre práticas de letramento, o que poderia possivelmente ajudar em uma prática pedagógica inclusiva.

A pedagogia dos multiletramentos, advogada pelo GNL, através de Cope e Kalantzis (2006), reconhece que, além de oportunizar saber fazer, é preciso saber para que fazer. Isso envolve o processo operativo e discursivo do letramento, configurando assim o tratamento pedagógico assim concebido

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (ROJO; MOURA, 2012, p. 29)

Tal pedagogia é composta pelo desenvolvimento dos seguintes procedimentos:

- a) Prática situada - os alunos devem aprender algo que se torne útil e significativo a partir de suas reais necessidades, sendo consideradas aqui suas identidades. Através de uma motivação adequada, relaciona o que os estudantes já sabem aos conhecimentos ainda não adquiridos. Segundo Cope e Kalantzis (2006), a motivação reside no desenvolvimento da percepção, por parte do aluno, de que aquilo a ser aprendido lhe será útil, pois satisfará suas necessidades de ordem social, cultural e afetiva, ao mesmo tempo em que sua identidade é considerada.
- b) Instrução explícita – trata-se de todas as intervenções realizadas no sentido de oportunizar ao aluno condições de realizar as atividades que ele não é capaz de realizar sozinho. Além disso, o estudante deve entender de forma muito clara qual a tarefa a ser empreendida e sua relação com outros elementos da aprendizagem. Evita-se um ensino prescritivo, baseado em repetições e

memorizações. Objetiva que o aluno consiga relacionar a experiência aos conceitos científicos;

- c) Enquadramento crítico – nessa etapa, os alunos precisam interpretar os contextos em que os textos são produzidos e circulam. Assim sendo, nessa fase exploram-se os aspectos históricos, sociais, culturais, bem como as ideologias e práticas sociais em que se ancoram os discursos. Relaciona-se, portanto, de forma direta a nossa pesquisa, em que objetivamos o letramento crítico considerando-se a multimodalidade;
- d) Prática transformada – essa etapa pode ser vista de duas formas: o aluno aplica os conhecimentos da forma esperada e também extrapola as expectativas, intervindo de maneira criativa na realidade, transformando-a. Para isso,

alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que o ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. (SILVA, 2016, p. 14)

O objetivo da Prática transformada é a aplicação do aprendido em outras situações, levando o sujeito a estar sempre em um estado de reflexão sobre suas experiências.

De acordo com Rojo e Moura (2012), essas etapas pedagógicas implicam fazer com que o aluno desenvolva o domínio da técnica e da prática (conhecimento funcional), a criação de sentidos (conhecimento do modo como diferentes textos e tecnologias funcionam), a análise crítica (compreensão de que tudo veiculado pelos textos passa por uma seleção anterior), para assim chegar à transformação, momento em que consegue utilizar o que aprendeu em outras situações.

A centralidade da pedagogia dos multiletramentos está no tratamento dos textos multimodais advindos das novas tecnologias de comunicação e informação para “transformar o consumidor acrítico – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO; MOURA, 2012, p. 28).

2 MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA

Partindo-se da constatação de que os processos de comunicação na atualidade envolvem diversas semioses, advindas das transformações tecnológicas, entendemos que o texto puramente verbal não consegue representar sozinho o contexto de multiletramentos a ser explorado como realidade no ensino-aprendizagem. Sobre essa perspectiva, temos:

O letramento típico da pós-modernidade agrega, ao texto escrito, inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (VIEIRA *et al*, 2007, p. 24)

Segundo o GNL (COPE; KALANTZ, 2006), toda comunicação baseada na visão é multimodal, sendo incluídos nesse tipo de representação os textos verbais, haja vista que palavras são representações imagéticas. Segundo Silva (2016, p.36), com esses estudiosos passou-se a defender a ideia de que “todas as formas de fazer sentido são multimodais, incluindo todo texto escrito que, para os autores, é também um processo de *design* visual”. Kress (2006) vai ao encontro desse pensamento, pois para o autor, todo texto é multimodal. Aos símbolos verbais, outros tipos de composição se aliam, tais como cores, grafismos, fontes de letras, não sendo privilégio de nossa época esses tipos de composições multimodais centradas no visual. Ocorre que, com o advento das novas tecnologias de informação, a multimodalidade tornou-se um recurso semântico e discursivo muito mais comum e abrangente. Assim como Silva (2016) observamos “que a invasão das imagens nas práticas de escrita abre espaço para mudanças no discurso e coloca em evidência principalmente a linguagem visual.” Nessa perspectiva, reiteramos o pensamento de Callow (1999, p. 2), para quem, através do **letramento multimodal crítico**, as pessoas precisam ter “acesso a novas visões de mundo, de valores e de ideologias”.

Segundo Callow (2013), faz-se necessário oferecer recursos teóricos e habilidades para que os alunos consigam produzir sentidos através das imagens, mostrando que as composições imagéticas possuem valores ideológicos. Assim o autor utiliza o conceito de letramento visual/multimodal crítico. Alinhamo-nos ao posicionamento de que todo texto é

Optamos pelo termo letramento multimodal (e não apenas visual, como faz Callow, 1999), tendo como base os postulados de Kress (2006), Cope e Kalantz (2006), para quem todo texto visual é multimodal. Assim sendo, reiteramos que dentro do que concebemos por multimodalidade já estão incluídos os aspectos imagéticos e verbais com os quais trabalhamos em nossa proposta de intervenção.

uma composição multimodal, dessa forma, utilizamos nesta pesquisa a nomenclatura letramento multimodal crítico.

Inserido nos conceitos de multiletramentos e multimodalidades, o letramento multimodal crítico pretende atender a uma demanda cada vez mais crescente de desenvolver competências e habilidades relacionadas à interpretação das imagens ao mesmo tempo que busca a reflexão sobre as práticas sociais com vistas à criticidade. Essa visão está em consonância com Barbosa (2017, p. 104), para quem esse tipo de letramento “ultrapassa a etapa da decodificação e, até mesmo a da compreensão”, chegando à interpretação, em que “o leitor, através de suas experiências, opiniões pessoais e visões do mundo, ultrapassa os significados denotativos e consegue, não apenas ler o conotativo, mas também avaliar, fazer inferências, tirar suas conclusões e atuar sobre diferentes situações”. Torna-se assim um questionador sobre os propósitos do autor, sobre o público a quem se dirige o texto, bem como identifica “significados alternativos que devem acompanhar a leitura de todo texto multimodal.” (BARBOSA, 2017, p. 104).

A partir dos enquadramentos teóricos apresentados, a conjugação de duas análises se faz necessária para o letramento multimodal crítico: a relacionada à decodificação dos elementos simbólicos e a que se presta a entender os aspectos discursivos do texto, havendo uma interrelação entre ambas. Por exemplo, a seleção de uma cor numa imagem como elemento simbólico pode conotar uma intenção do autor que se presta a propagar uma ideologia. Assim sendo, partimos da definição de que letramento multimodal crítico é um conjunto de procedimentos que envolvem a denotação e conotação de símbolos verbais construídos socialmente, o qual possibilita a interpretação do contexto sócio-político-econômico com vistas ao que Freire (2014) chama de ação social transformadora e que na pedagogia dos multiletramentos corresponde à última etapa, a prática transformada.

Não se trata de apenas criar uma série de regras para decodificar os elementos visuais, como é feito na visão tecnicista do letramento, enquanto processo de alfabetização descontextualizada do meio social. Trata-se de se utilizar parâmetros interpretativos que possibilitem a construção dos sentidos, mas propondo discussões sobre os efeitos que esses sentidos produzem na sociedade, ao estabelecerem relações de poder. Entendemos o letramento multimodal como uma possibilidade para reflexão e criticidade, diferentemente de uma visão em que se encara a imagem como apenas um elemento ilustrativo do texto verbal. É o que também se verifica em Vieira *et al* (2007, p. 25): “as imagens não constituem um componente acessório, mas parte essencial do texto”. Isso não implica que automaticamente a

valorização da imagem seja capaz de abranger o caráter discursivo do texto, nem o seria qualquer tratamento com símbolos que se fixasse apenas em sua decodificação. Trata-se de reconhecer que os textos

não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 37)

O letramento multimodal engloba o tratamento da imagem e da palavra, embora possam existir textos puramente imagéticos. É o que ocorre em charges, por exemplo, em que palavras, muitas vezes, não são utilizadas. Torna-se preciso que os professores possam, junto com os alunos, explorar imagens e signos, entendendo que

Ler textos escritos e imagens visuais tem semelhanças. Ambos são processos dinâmicos, que envolvem não apenas o texto (escrito ou visual), mas a pessoa que lê/vê, os autores, e o contexto cultural mais amplo dos três. Ambos envolvem trazer experiência de vida e conhecimento prévio sobre o que é lido e visto. (CALLOW, 1999, p. 2)

Mais uma vez, reforça-se o caráter situacional do letramento e suas implicações discursivas. Assim como no letramento da palavra escrita, julgamos que a prática social é um dos fatores determinantes para a criação dos sentidos também no campo imagético.

Nas atividades dos livros didáticos, temos percebido uma grande utilização de elementos imagéticos, porém “não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como professores.” (VIEIRA *et al*, 2007, p. 26). A necessidade do letramento multimodal surge imposta pelas instâncias sociais, por meio dos veículos de comunicação e da internet, daí porque precisamos de categorias de análise que embasem uma metodologia voltada para as implicações linguístico-discursivas que os signos visuais representam. Enquanto instrumentos puramente ilustrativos, as imagens servem para tornar mais agradável a leitura. Em nossa pesquisa, não nos deteremos nesse uso. Interessa-nos o uso da imagem com objetivo crítico, vertente de nossa análise, o que será discutido na próxima sessão.

A concepção de multiletramento baseia-se no discurso, o qual veicula ideologias e constrói significados em relação com o meio social. Esses discursos podem contribuir para a manutenção das relações de poder que formam a sociedade ou podem contribuir para a sua transformação. Esta última dimensão está centrada na Análise do Discurso Crítica (doravante ADC), que tem em Fairclough (2001) um de seus fundadores. Nascida a partir dos estudos de Linguística Crítica, na segunda metade do século XX, a ADC está alicerçada numa concepção funcionalista da linguagem, em que o sistema linguístico não está isolado do seu contexto social. Percebemos assim que a ADC se relaciona diretamente à pedagogia dos

multiletramentos aqui exposta, e de forma mais específica ao conceito de letramento visual crítico por nós defendido, os quais concebem os textos em sua dinâmica com a sociedade. A ADC se pauta por alguns princípios (FOUCAULT *apud* FAIRCLOUGH, 2001, 81-83):

- a) o discurso é o elemento constitutivo do social, dos objetos e dos sujeitos;
- b) toda prática discursiva tem como base a interdiscursividade e a intertextualidade;
- c) as práticas de poder humano são discursivas;
- d) as lutas por poder se verificam tanto no discurso como em seus elementos;
- e) as práticas discursivas, ao se modificarem, podem contribuir para a mudança da sociedade.

Fairclough (2001) postula que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, pois o discurso forma a sociedade e esta forma o discurso; assim devemos entendê-lo como uma prática social, diferentemente da ideia do texto, visto aqui como a materialidade do discurso. Isso implica, segundo Fairclough (2001, pp. 90-91) entender “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”.

As estruturas sociais moldam os discursos e são moldadas por eles. Isso ocorre em todas as instâncias, como as escolares que

direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Tal noção relaciona-se com a ideia de letramento ideológico defendida por Street (1984), o qual conceitua o evento de letramento como sendo também uma prática social contextualizada historicamente.

Tendo o discurso como elemento gerador de nossos estudos, é preciso que o entendamos como uma prática geradora de significado. A contribuição do discurso para a significação do mundo tem como efeitos: “a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ “para construir as relações sociais entre as pessoas ” e também “para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

As contribuições da ADC para a vertente crítica do letramento visual implicam estudar o texto não mais apenas na perspectiva de apreender dele os seus elementos linguístico-textuais ou como forma de se analisar as características formais de um

determinado gênero textual, mas sim como a materialidade de uma prática discursiva, a qual envolve fatores ideológicos a serviço da manutenção ou transformação das estruturas sociais. Concretizando esse pensamento, podem ser feitas, a partir dos textos, três perguntas gerais que contribuem para uma análise crítica do discurso

(1) Como esse texto representa, em termos de conhecimentos e crenças, a ‘realidade específica’ a que está relacionado? (2) Que tipo de relações sociais esse texto reflete ou estabelece? (3) Quais as identidades ou os papéis sociais envolvidos nesse texto? (MEURER, 2005, p. 105-106)

Como se vê, a ADC é um instrumento para entender os discursos e suas relações com a sociedade e se aplica aos estudos da multimodalidade com foco especial no letramento multimodal crítico, em que “o interesse não está na análise semiótica convencional, mas nas origens sociais e na produção dos modos e na sua recepção” (VIEIRA *et al*, 2007, p. 53). Mais do que isso, possui um caráter político em sua gênese que visa à transformação das injustiças sociais, oferecendo instrumentais teóricos que analisam as estruturas de poder como elementos definidores dos discursos.

A constituição discursiva se dá pela ideologia e poder, sendo este último aspecto analisado pelo ângulo da hegemonia ou contestação desta. Ou seja, discursos hegemônicos tentam impor ideologias para consolidarem o poder social, ao mesmo tempo que outros discursos os contestam, sendo essa dialética a tônica constitutiva das relações sociais. Tais aspectos são fundamentais para nossa pesquisa, em que propomos o letramento crítico a partir de textos multimodais, haja vista que as atividades propostas se prestarão à análise de como a composição textual colabora para um discurso hegemônico, bem como também pode contribuir para a contestação dessa hegemonia. Trataremos a seguir dos aspectos ideológicos e da noção de hegemonia ligados à noção de discurso.

Ao colocarmos o discurso como uma prática exercida na sociedade, devemos entender que ele veicula ideologias, vistas não como um conjunto de pensamentos. A prática discursiva a qual propaga as ideologias está relacionada aos mecanismos de produção social, como se verifica em:

as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Trata-se do materialismo histórico, que dá ênfase à materialidade da existência, rompendo com a pretensão idealista da ciência de dominar o objeto de estudo, controlando-o a partir de um procedimento administrativo aplicável a um determinado universo, como se a sua existência se desse no nível das ideias. (MUSSALIN, 2012, p. 115)

A materialidade das ideologias dá-se pelos discursos, os quais se constituem como espaços de luta pelo poder, sendo a hegemonia “o poder sobre a sociedade como um todo de

uma das classes dominantes, domínio nunca total e definitivo, senão parcial e temporário” (PAIVA *et al*, 2015, p. 73). Isso porque há outros discursos que contestam essa tentativa de padronização ideológica. Dessa forma, “o discurso não representa só o mundo, as coisas, as ideias, uma vez que ele também constrói valores, costumes, normas, moral e, neste caso, materializa a ideologia” (PAIVA *et al*, 2015, p. 73). O discurso enquanto hegemonia ocorre em diversos domínios, como a economia, a política e a cultura e

é foco de constante luta sobre pontos de maior estabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122)

Como se vê, a instabilidade dos discursos hegemônicos se dá pela constante contestação advinda das dialéticas relações sociais e eventos do discurso, os quais se materializam, por exemplo, em gêneros textuais como charges, capas de revista, anúncios publicitários que se valem de símbolos motivadamente construídos para confirmar ou contestar a hegemonia discursiva.

Podemos afirmar que os sujeitos constroem as ideologias e são constituídos por elas, ao passo que as utilizam em relação aos outros sujeitos, o que pode implicar numa tentativa de dominação, o que se mostra, muitas vezes, de forma institucionalizada pelos aparelhos do estado, tais como a mídia. Corroborando esse pensamento, temos:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Cabe-nos ressaltar que muitos textos a serem utilizados em nossas atividades, haja vista que nos encaminhamos para a análise e contestação do discurso hegemônico (finalidade do letramento crítico por nós proposta) provém dos meios de comunicação. Compreendemos assim que o uso da linguagem feito por esses canais serve para estabelecer ou manter relações de dominação. Aliado a esse entendimento, concordamos com van Dijk, para quem o discurso midiático tem propagado “imagens preconceituosas, estereotipadas, sexistas ou racistas em textos, ilustrações e fotos” (VAN DIJK, 2008, p. 124). Tais imagens necessitam ser contestadas enquanto reprodutoras de ideologias, configurando-se como um dos trabalhos a ser desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa. Confirmando essa ideia, Fairclough (2001, p. 120) defende

uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Para que consigamos perceber a ideologia nos eventos comunicativos, é preciso localizá-la tanto nas “estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados” nas “condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119). Ou seja, devem ser analisadas as estruturas e condições de produção do texto, além de se entender que “os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (idem). Como se percebe, faz-se necessário recorreremos à tríade analítica da ADC, a qual entende o discurso enquanto prática textual, prática discursiva e prática social.

Ao propormos atividades de intervenção que visam discutir as ideologias presentes nos textos multimodais, encaminhamo-nos para a contestação das forças que tentam naturalizar o poder por meio da relação texto-discurso-sociedade. Estamos assim tentando criar uma “problematização das convenções”, o que pode levar “a condições em que uma prática consciente e transformadora poderá mais facilmente desenvolver-se”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

Para o nosso estudo, torna-se fundamental entender como ocorre a representação do significado nos textos que se valem de recursos da imagem. Uma das causas para a mudança de sentido ligada aos signos visuais está relacionada às diversas formas de interação proporcionadas pela mídia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Isso significa que, em nosso tempo, os veículos midiáticos contribuem ainda mais para que os símbolos usados em contextos anteriores adquiram outros contornos semânticos ao mudarem para outras situações de uso, criando-se assim várias possibilidades de significação. Tudo isso ocorre devido à necessidade de se transpor os limites de tempo e espaço num mundo globalizado. Assim, cada discurso corresponde a uma nova configuração de sentidos, em que os agentes se valem dos símbolos do universo discursivo com finalidades específicas. Podemos dizer que isso ocorre em textos multimodais, em que os elementos visuais vão sendo reconfigurados, a partir da realidade que os mesmos tentam representar.

Os principais estudos da multimodalidade enquadram-se nos postulados que discutem como os signos são representados nos textos para a construção dos sentidos (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006; VAN LEUWEEN, 2005). As representações exercidas por esses signos são plurais, construídas pelos sujeitos de forma intencional, variáveis pelos contextos, gerando assim diversas semioses. Essas concepções estão expressas na teoria

multimodal do discurso, a qual se efetiva de forma mais pragmática através da gramática do design visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006). O suporte teórico para essas abordagens está ligado ao funcionalismo linguístico, especificamente à gramática sistêmico-funcional. Essa não deve ser entendida como um conjunto de normas, já que busca “identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto”, ao passo que se torna funcional em relação “às nossas necessidades de convivência em sociedade” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Temos aqui um sistema de modelos funcionais, o que implica uma concepção de língua, diferentemente do estruturalismo sausseriano, baseada no critério de escolhas, as quais representam os traços culturais das pessoas. Quando falamos de escolhas, é bom deixar claro que estas são limitadas ou ampliadas pelo interdiscurso que é “o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem”. (ORLANDI, 1998, p. 26)

Uma gramática concebida nesses paradigmas possibilita a criação de sentidos a partir das experiências sociais e pessoais dos indivíduos. A relação entre os multiletramentos e a Gramática Sistêmico Funcional (doravante GSF) está notadamente estabelecida pelo princípio de uso situacional da linguagem.

A Teoria Multimodal do Discurso defendida por Kress e Van Leuween (2006) surge como uma tentativa de explicar os processos textuais de significação decorrentes da relação entre os símbolos imagéticos e a cultura da qual fazem parte, por isso se valem dos conceitos da SS (HODGE; KRESS, 1988).

Partindo da premissa de que os símbolos são motivados, a maneira como estes são organizados contribui de forma significativa para o processo de significação. Esse é, segundo a Teoria Multimodal do Discurso, o aspecto de modo, estabelecido pelos elementos que a constituem, como cores, fontes de letras, dimensões etc.

Concentrando-se nos aspectos visuais dos textos multimodais, Kress e Van Leuween (2006) criam a **Gramática do Design Visual** (doravante GDV), a qual busca

A Gramática do Design Visual e a Teoria Multimodal do Discurso nascem dos estudos que envolvem a Semiótica Social, a qual “focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261). Assim sendo, a compreensão de que os signos têm uma íntima relação com a cultura da qual nascem levamos a romper com o postulado saussureano de arbitrariedade entre o significante e significado, fazendo com que levemos em conta, na construção dos sentidos, a motivação entre essas duas faces do signo linguístico, ampliando tal concepção para as imagens em textos multimodais.

explicitar os critérios usados nas imagens, fornecendo um importante material para nossas análises e proposta de intervenção. Para isso, baseiam-se nas metafunções da GSF (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004) como princípios norteadores de entendimento das semioses visuais. Entretanto, diferentemente de gramáticas tradicionais pautadas principalmente na normatização, a GSF valoriza a estruturação dos enunciados e a GDV os mecanismos simbólico-visuais para a construção do sentido, inseridas, pois, no funcionalismo linguístico, o qual privilegia o uso da linguagem em contextos específicos. Como os contextos sociais são variáveis, podemos verificar “a necessidade de se estudar os sistemas internos das línguas naturais sob o foco das funções sociais”. (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 57). Nessa perspectiva de variação funcional, Halliday (2004) nos apresenta três metafunções que atuam de forma simultânea nos textos: ideacional, interpessoal e textual, as quais serão descritas a seguir numa tentativa de relacioná-las às metafunções da GDV.

A metafunção ideacional representa os estados do mundo e como esses são vivenciados pelos sujeitos; trata-se, portanto, das experiências humanas e suas representações do mundo interior e exterior (FUZER; CABRAL, 2014). Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 57), a função ideacional é “um modo de refletir a realidade na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana através da relação simbólica”. Ao representarem o mundo, os elementos semióticos visuais oferecem uma gama de escolhas para serem combinados e representados nos textos multimodais, correspondendo na GDV à metafunção representacional.

Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 57), a metafunção interpessoal “trata dos usos da língua para expressar relações sociais e pessoais”, assim está ligada à interação entre os atores do processo comunicativo. Aplicando o pensamento à GDV, temos a relação entre o produtor do texto, os objetos representados e o espectador, configurando o que chamamos de metafunção interativa. Ao analisarmos esse aspecto da GDV, devemos verificar “quem está interagindo com quem? Que relações estão sendo estabelecidas? Qual o grau de envolvimento entre os participantes interativos e representados?” (BARBOSA, 2017, p. 126).

A função textual diz respeito às estruturas semânticas, sintáticas e gramaticais a serem analisadas. Esse estudo realizado nos textos verbais serve de parâmetro para as semioses dos textos multimodais, recebendo na GDV a nomenclatura de metafunção composicional. Perguntas tais como “Que informações são idealizadas e quais são reais? Qual informação nova está sendo apresentada? Onde está a informação mais importante?

Quão conectadas estão as informações?” (BARBOSA, 2017, p. 130) correspondem ao arranjo dado aos signos visuais visando à produção de sentidos.

Assim sendo, são os significados representados por essas metafunções que, simultaneamente funcionam nas imagens e elementos verbais, fazendo com que apreendamos formas da existência humana, interações sociais e posicionamentos ideológicos a partir da escolha que o produtor dos textos faz dos elementos semióticos para retratar uma determinada realidade. Os quadros 1, 2 e 3 tentam explicitar melhor as metafunções da GDV, segundo KRESS e VAN LEUWEEN (2006):

Quadro 1 – Metafunção Representacional

(continua)

TIPIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
NARRATIVAS	<p>1. DE AÇÃO podem contar com a presença de três elementos: ator (ser de participa da ação representada); meta (elemento considerado destinatário da ação iniciada pelo ator); vetor (elemento que liga o ator à meta).</p> <p>Podem ser de ordem TRANSACIONAL, quando um ator origina uma ação, através de um vetor e atinge uma meta ou NÃO-TRANSACIONAL, na qual um ator executa uma ação, mas essa ação não é dirigida a uma meta.</p> <p>2. DE REAÇÃO – estrutura que envolve o reator (o ser que observa) e o fenômeno (objeto observado).</p> <p>Pode ser TRANSACIONAL, quando o olhar do reator está direcionado ao fenômeno. O fator transacional funciona de forma unidirecional, quando apenas um ator projeta o olhar para o fenômeno, sem reciprocidade ou bidirecional, em que os participantes são reatores e fenômeno ao mesmo tempo. Além disso, a narrativa de reação pode ser NÃO-TRANSACIONAL, quando não há a presença do fenômeno, apenas do reator, o qual projeta o olhar para além da imagem</p> <p>3. PROCESSO MENTAL E VERBAL - ocorre a relação entre o ator e suas falas e pensamentos, os quais são apresentados por meio de balões ou figuras semelhantes. O vetor é indicado pelas pontas das figuras.</p>
CONCEITUAIS - não há ação, ou seja, narrativa	<p>1. CLASSIFICACIONAIS: os participantes representam relações entre classes sociais; estão numa relação de subordinação;</p> <p>2. ANALÍTICOS: os atores representam o todo e suas partes</p>

(conclusão)

na imagem	3. SIMBÓLICOS: a imagem <i>sugere</i> o que o participante é, portanto não lida com o sentido literal.
-----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2 – Metafunção interativa

TIPIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
CONTATO – direção do olhar do participante	<p>DEMANDA - o participante cria um laço com o leitor, olhando diretamente para este, tentando seduzi-lo ou dominá-lo.</p> <p>OFERTA – O participante da imagem não olha diretamente para o leitor, pois há uma troca: o leitor se torna o sujeito do olhar e o participante, o objeto.</p>
DISTANCIAMENTO SOCIAL	<p>Depende do tamanho do ser da imagem em relação ao leitor, podendo aquele ser retratado em três planos: aberto, médio e fechado.</p> <p>“Quanto menos detalhes do participante representado apareça na imagem, maior a proximidade deste com o participante interativo, e vice-versa” (BARBOSA, 2017, p. 127)</p>
PERSPECTIVA	<p>ÂNGULO DO CORPO DO PARTICIPANTE</p> <p>ÂNGULO FRONTAL – indica envolvimento maior</p> <p>ÂNGULO OBLÍQUO – indica maior distância</p>
	<p>QUANDO O PARTICIPANTE É VISTO DE</p> <p>ÂNGULO SUPERIOR – participante em posição de poder</p> <p>ÂNGULO FRONTAL – participante em relação de igualdade de poder</p> <p>ÂNGULO INFERIOR – participante interativo em relação de inferioridade</p>
MODALIDADE	Corresponde ao trabalho com as cores (saturação, diferenciação e modulação), presença ou ausência de fundo, iluminação, brilho, noções de profundidade e cenários com poucos ou muitos detalhes.

Fonte: Adaptado de SOUZA, 2016.1.

Quadro 3 – Metafunção Composicional

TIPIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
VALOR DA INFORMAÇÃO	Superior (plano do ideal, emoções) x inferior (plano do real, da prática cotidiana) Esquerda (informação já conhecida) x Direita (informação nova, ao que o leitor precisa estar atento) Centro (informação principal) x Margem (informações de apoio)
SALIÊNCIA	Destaque que um dos elementos da imagem pode receber, por meio de cores, bordas, sombreamento, entre outros efeitos, que poderão contribuir para que determinada parte da imagem “salte” aos olhos do leitor, independentemente da posição que ocupe dentro dela (GUALBERTO, 2013, p. 7)
ENQUADRAMENTO	Os elementos podem estar conectados ou desconectados por linhas e molduras, indicando se pertencem ou não a um grupo de informações.

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dos postulados da GDV, podemos entender que conjugação das metafunções pode prestar-se a defender, nos textos, posicionamentos ideológicos, os quais veiculam relações de poder, como se verifica em

Nessa perspectiva, as estruturas visuais não são elementos neutros que simplesmente reproduzem estruturas da realidade (como se a realidade existisse fora do discurso); ao contrário, elas são utilizadas ao favor dos interesses das instituições sociais em que elas circulam, produzindo, desse modo, imagens da realidade. Ao produzir tais imagens, o produtor realiza o processo de construção sógnica: ele coloca conjuntamente “significantes”, tais como cores, perspectiva e traços, e significados em um novo signo. As estruturas visuais são, portanto: signos semióticos ideológicos. (ROSADO, 2011, p. 8)

Como se vê, da mesma forma que os elementos verbais, as representações imagéticas constroem valores ideológicos nos textos que acabam influenciando as práticas sociais dos sujeitos. A sala de aula torna-se assim espaço de letramentos em que tal concepção precisa ser transformada em atividades didáticas como aqui proposto.

3 PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

A atividade teve por tema as desigualdades econômicas, desenvolvido através de questões sobre uma capa de revista e uma charge. Tal atividade foi a primeira desenvolvida em sala de aula (e sugerimos que assim o seja feito), pois dessas desigualdades, várias outras são formadas. Foi assim percebido pelo fato de os alunos tomarem-na como causa, por exemplo, para a miséria, a fome e a criminalidade.

O conjunto de procedimentos didáticos formulado em nossa dissertação é composto por 05 atividades cujos temas surgiram da aplicação inicial de um questionário de sondagem. A atividade aqui proposta integra esse conjunto. As demais têm por tema: drogas, violência e criminalidade, preconceito racial, preconceito de gênero e as desigualdades sociais, sendo estas últimas descritas neste manual.

Por uma questão de concisão que é própria deste caderno instrutivo, julgamos válido apresentar uma das atividades elaboradas e comentários de sua formulação e aplicação. As demais podem ser facilmente encontradas nos anexos que formam nosso texto dissertativo “Letramento multimodal crítico: uma proposta didática para o ensino fundamental”.

Você já percebeu como, em nosso dia-a-dia, estamos cercados de imagens? Elas estão por toda parte: na televisão, nos jornais, nas revistas, nos livros da escola, em cartazes espalhados pelas ruas etc. Essas imagens fazem parte da comunicação entre as pessoas e têm objetivos que precisam ser analisados por nós para entendermos que elas não existem apenas para “enfeitar” os textos escritos. Nossa atividade de hoje busca entender melhor uma capa de revista e uma charge, textos que podem ser compostos tanto por palavras quanto por imagens. Vamos lá!



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/revista/873>. Acesso em 14 de março de 2018.

- 01.** Podemos dividir os participantes da imagem com o fundo azul em dois tipos: um grupo de pessoas, situado à esquerda e um só homem, à direita. Sobre eles, é correto afirmar que
- as pessoas do grupo se vestem de forma parecida com a do homem
 - o homem mantém uma relação de diálogo com as outras pessoas
 - o homem oferece dinheiro às demais pessoas
 - o homem está em posição de destaque em relação ao grupo à esquerda
 - o grupo de pessoas interage tanto com o leitor quanto com o homem à direita

COMENTÁRIO: Na imagem, o personagem à direita executa uma ação não-transacional, segundo a metafunção representacional da Gramática do Design Visual, já que o dinheiro que está em sua mão não é um vetor, pois não atinge as outras pessoas representadas à esquerda, as quais poderiam ser uma meta. A construção desse aspecto imagético revela a concentração de riqueza, tema central da capa da revista. A assertiva *a* caracteriza as pessoas pelas suas vestes, sendo que a forma requintada de se vestir do personagem à direita é bem diferente da dos demais. Na alternativa *b*, explora-se o fato de não haver interação entre o grupo e o homem, mostrando o distanciamento entre ambos. A afirmação *c* solicita que o aluno perceba o não-estabelecimento de transitividade. A alternativa correta *d* aborda a noção de saliência da GDV, em que a figura ganha destaque por alguns elementos, como a cor rosa num plano de

fundo com desenho estelar. A última alternativa mostra que o grupo está de costas tanto para o espectador quanto para o homem, não havendo, portanto, interação.

02. Sobre as pessoas que fazem parte da capa da revista, responda:

a) As pessoas do grupo e o homem estão em lados opostos numa balança. Por que a imagem dessa balança quanto à pesagem não parece lógica?

b) Levando em conta a realidade social de nosso país, o que está sendo representado por essa falta de coerência na imagem da balança?

COMENTÁRIO: Os elementos imagéticos não podem ser encarados como representação do real, já que o homem “pesa” mais que o grupo de pessoas. No item b, o aluno precisa relacionar os símbolos da balança e das pessoas com a realidade social, já que ele necessita identificar que esses símbolos estão assim colocados para mostrar as desigualdades de ordem econômica presentes no mundo. As respostas obtidas indicam que os estudantes conseguiram fazer essa análise, pois todos relacionaram a falta de coerência na pesagem às condições de desigualdade econômica, análise reiterada ainda pelas respostas da questão três. Nessa questão, a palavra Desigualdade do título foi ligada às classes sociais pobres e ricos.

03. Sobre o título da capa “*Desigualdade* sem limite”, podemos afirmar que a palavra desigualdade se verifica entre:

- a) brancos e negros
- b) pobres e ricos
- c) gordos e magros
- d) mulheres e homens
- e) trabalhadores e desempregados

COMENTÁRIO: Caro professor, as cores e outros elementos simbólicos dependem de sua relação com o contexto cultural do qual fazem parte, Assim como se está tratando de desigualdades econômicas, a cor foi usada para nos remeter à ideia de ouro, símbolo da riqueza.

04. Sobre os elementos que formam a capa, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas:

- () O fundo azul de tonalidade clara evidencia ainda mais os personagens.
- () O desenho por trás do homem à direita o coloca em segundo plano.
- () O dourado dos pratos da balança remete à ideia do dinheiro.
- () As informações abaixo da manchete estão mais destacadas, já que usam a cor preta.
- () O modelo e formato da balança fazem referência ao passado, sugerindo que essa realidade não faz parte de nosso mundo atual.

COMENTÁRIO: A questão aborda a metafunção textual da GSF e sua relação com a GDV. São as categorias de valor da informação e saliência, relacionadas a cores, desenhos e formatos das imagens. O tratamento dado a esses elementos são modulados pelo autor de modo a contribuir para os sentidos textuais-discursivos. A sequência correta é V, F, V, F, F.

05. Relacione a segunda coluna com a primeira, de acordo com a relação entre as pessoas da imagem e as pessoas da vida real:

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| (a) homem à direita | () grandes empresários |
| (b) grupo à esquerda | () assalariados |
| | () posição de prestígio social |
| | () maioria da população |
| | () minoria da população |

COMENTÁRIO: A questão enfoca a recriação do contexto social representado pela capa da revista. Enfocamos as práticas sociais e as identidades veiculadas pelos atores imagéticos, objetivando que o aluno perceba as relações desiguais de nossa sociedade. Trata-se de discutir conceitos da ADC com vista ao letramento crítico, analisando-se as relações de poder.

06. Complete os espaços abaixo com as informações do quadro:

De acordo com a capa da revista, “1% da população mundial detém 50% da riqueza”. Isso significa que os outros _____ da riqueza são distribuídos entre os _____ da população. Assim sendo, 1%, corresponde, na imagem da balança, ao _____ enquanto o _____ representa o restante do povo.

grupo à esquerda – grupo de mulheres - homem à direita – 50% - 99%
--

COMENTÁRIO: A questão se vale dos elementos visuais e verbais, estabelecendo relações entre eles, para evidenciar o processo injusto de distribuição das riquezas mundiais. Cria ainda uma situação em que o aluno precisa usar conhecimento de outra área, a da Matemática, para deduzir uma relação social.

07. Levando em conta suas respostas à questão 6, podemos afirmar que a relação entre as figuras nas bandejas da balança é de:

- a) igualdade
- b) cooperação
- c) desigualdade
- d) confusão
- e) harmonia

COMENTÁRIO: Ao analisar os atores que aparecem na balança e as informações verbais a que a questão 6 faz referência, o aluno deve entender a relação de desigualdade estabelecida entre essas pessoas, fazendo uma leitura crítica do mundo.

Você sabe o que é uma charge? A imagem abaixo é um exemplo desse tipo de texto. Vamos entendê-lo melhor através das questões que seguem.



Fonte: http://motivoinforma.blogspot.com.br/2014/05/blog-post_28.html. Acesso em 14 de março de 2018.

08. Sobre a imagem e o que seus elementos representam, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas;

- () Temos na imagem cinco pessoas divididas em dois tipos sociais.
- () Os meninos sustentam a mesa por serem fortes.
- () O homem mantém comunicação com os demais meninos.
- () As figuras que estão sobre a mesa interessam aos meninos.
- () O homem e os meninos compartilham o alimento.

COMENTÁRIO: A ação desenvolvida pelo homem (comer) pode ser encarada como não-transacional, já que o beneficiário da ação é ele mesmo, sendo os demais personagens não atingidos pela ação. O olhar de desejo dirigido pelas duas crianças em primeiro plano em direção aos alimentos (narrativa de reação unidirecional) evidencia o distanciamento entre o homem (aquele que possui o bem e não divide) e elas (a quem falta), o que denota o caráter desigual que marca a relação entre as personagens.

A primeira assertiva (V) distribui os personagens em dois grupos, assim como ocorre na capa da revista; a segunda (F) leva os alunos a verificarem o estado de magreza dos meninos; a terceira (F) mostra que ocorre uma relação de subordinação entre o homem e os meninos, sem interação comunicativa e a quarta (V) pede que os alunos percebam que, por estarem com fome, a comida é de interesse dos meninos. Por fim, a última sentença (F) mostra que não há divisão do alimento entre os atores, o que denota o tema central da charge, a desigualdade social. Essas foram as respostas obtidas com a aplicação da questão, a qual abordou com maior atenção a metafunção representacional da GDV, principalmente no que diz respeito aos atores que participam da imagem. A discussão entre alunos e professor girou em torno, portanto, dos elementos imagéticos que se organizam nos textos para mostrar relações assimétricas de poder. Considerando que o discurso é compreendido como prática social (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008), podemos entender que a forma como os personagens são mostrados revela um discurso hegemônico de poder do indivíduo sobre o grupo, discurso que se mantém pelo poderio econômico.

09. Relacione a capa da revista e a charge, em seguida, responda: em que sentido as duas se assemelham quanto aos personagens?

COMENTÁRIO: A intertextualidade é um dos elementos fundamentais da prática discursiva e é explorada nessa questão, ao solicitar que o aluno relacione os dois textos quanto aos personagens e ao tema. Espera-se que ele ligue o grupo de pessoas da balança aos meninos na charge e o homem rico ao personagem masculino que come à mesa.

10. Podemos afirmar que a situação retratada pela charge é uma causa ou consequência da descrita pela capa da revista? Justifique sua resposta.

COMENTÁRIO: Ao abordar a intertextualidade, essa questão solicita que o aluno perceba que a injusta distribuição de riquezas evidenciada pela capa da revista é uma causa da fome retratada na charge. A relação causa/consequência foi bem entendida pelos alunos, pelo que vemos em suas respostas: aluno A: consequência da miséria; aluno B: consequência que a desigualdade traz; aluno C: consequência, porque as pessoas ricas querem ser mais que os outros; aluno D: consequência, por uns os outros pagam; aluno E: consequência dos ricos sobre os pobres; aluno F: uma consequência que é a fome causada pela desigualdade; aluno G: consequência, pois a sociedade é dividida entre ricos e pobres.

Sugerimos que o professor siga os passos elencados abaixo para a aplicação da atividade interventiva:

- 1) Entregue as atividades para que os alunos a resolvam. Neste momento, se alguma dúvida surgir, peça a outro aluno que tente responder de forma breve.
- 2) Num segundo momento, peça que um aluno por vez leia uma questão e dê sua resposta. A intenção é que eles dialoguem principalmente entre eles mesmos, sendo a postura do professor a de mediador das discussões, já que o processo interativo torna-se fundamental para propiciar a reflexão crítica, tendo como base a prática situada da pedagogia dos multiletramentos.
- 3) Anote os pontos que necessitam de aprofundamento tanto do ponto de vista da teoria linguística quanto dos temas que surgirem para elaborar outras atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção desse manual direcionado aos professores teve por premissa básica a necessidade de instanciar o ensino de Língua Portuguesa em situações concretas e cotidianas da vida discente. Tal caminho pauta-se por uma concepção educacional oposta à prescrição e instrução, a qual adota a interação como elemento constitutivo dos sentidos construídos através de discursos enquanto práticas sociais. Essas práticas, em nosso tempo, têm produzido textos, os quais emergem das novas tecnologias de informação e comunicação que demandam um tratamento didático que os aborde a partir seus aspectos multimodais. Além da necessidade de (re)construir os sentidos de textos multimodais, é necessário analisar as implicações que esses sentidos têm para a vida das pessoas, notadamente os aspectos relacionados às desigualdades sociais que são estabelecidas através das ideologias e discursos hegemônicos.

Para cumprir com a finalidade de oferecer um caminho didático que leve em conta a multimodalidade em sua vertente crítica, operacionalizamos arcabouços teóricos advindos da Teoria Multimodal do Discurso, notadamente através da GDV, além de utilizarmos as concepções de ideologia e hegemonia advindas da ADC.

Destacamos a necessidade de se partir da realidade contextual dos alunos para a elaboração das atividades a serem usadas com finalidade crítica, bem como reiteramos o percurso interativo para sua aplicação, destacando que as intervenções do professor vão se efetivando no desenrolar das discussões. Isso nos aponta a Pedagogia dos Multiletramentos como uma alternativa viável para tal empreitada educativa em Língua Portuguesa.

Por fim, apontamos a importância de se entender os discursos como práticas sociais passíveis de serem analisadas e contestadas pelos sujeitos na perspectiva de se transformar as injustas relações de desigualdade tão comumente verificáveis em nossa sociedade.

Algumas sugestões de leitura que tratam do letramento multimodal crítico relacionado ao fazer didático em sala de aula são apresentadas a seguir. Esperamos que elas e os demais tópicos deste manual os auxiliem na empreitada de oportunizar momentos de (re)construção de sentidos através dos textos que tornem nossas aulas mais significativas para a vida dos alunos.

SUGESTÕES DE LEITURAS SOBRE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

VIEIRA, J.; ROCHA, H. da; MARROUN, C. R. G. Bou; FERRAZ, J. de A. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

A obra divulga os trabalhos realizados pelo Centro de Pesquisas Linguísticas em Análise do Discurso Crítica (CEPADIC) tendo como foco os estudos sobre o texto multissemiótico na perspectiva multimodal aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. Os autores advogam que as desigualdades encontradas em nossa sociedade são materializadas através dos discursos, os quais não se restringem apenas às constituições verbais dos textos, mas contemplam os signos visuais, o que nos traz à tona as teorias que abordam a multimodalidade.

Um dos grupos que formam o Centro é o intitulado Discurso e Multimodalidade. Para mais informações e formas de contato, acesse:

<http://www.cepadic.com/>

O livro é dividido em quatro partes, as quais abordam os fundamentos teóricos que balizaram nossa pesquisa de mestrado, notadamente a relação entre multimodalidade e multiletramentos, a qual se encontra no tópico “Novas perspectivas para o texto: uma visão semiótica”. Também se torna uma obra referente para tratar do letramento multimodal crítico quanto à análise que faz dos símbolos imagéticos, assunto esse explanado em “Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal”, texto de Harrison da Rocha que forma a segunda unidade do livro. A aplicação da Análise do Discurso Crítica aos estudos sobre a multimodalidade pode ser encontrada no texto de Cristiane Ribeiro Gomes Brou Maroun, o qual integra a penúltima parte da obra “O texto multimodal no livro didático de Português. Por fim, a Teoria Social do Discurso e suas implicações 'para o estudo semiótico dos textos é abordada em “Multimodalidade e Formação Identitária: o brasileiro em materiais didáticos de Português Língua Estrangeira, em que Janaína de Aquino Ferraz discorre sobre textos multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da construção da identidade do brasileiro.

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

Roxane Rojo destaca-se no cenário acadêmico por sua dedicação ao tema de letramentos e, nesta obra, liga-o de forma mais efetiva ao espaço escolar. Em conjunto com Eduardo Moura, a autora aborda as novas formas de ensinar e dialogar na escola que surgem

do contexto contemporâneo em que as novas tecnologias de informação e comunicação proporcionam linguagens múltiplas. No capítulo introdutório, os autores abordam a Pedagogia dos Multiletramentos (discutida neste manual) a qual tem em sua base constitutiva a necessidade de se investir didaticamente em novos letramentos, baseados em textos multimodais ou multissemióticos. Ressaltamos a perspectiva crítica desse tipo de pedagogia, já que está baseada nos aspectos multiculturais e contextuais de produção e recepção dos textos.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M.. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

A obra tem como foco o tratamento metodológico da linguagem oferecido pela Análise do discurso crítica, tendo como base o seu grande representante, Norman Fairclough. Além de abordar com mais empenho as obras desse autor, as autoras tratam de teorias caras à ADC advindas de autores como Halliday e Van Leuween, pensadores imprescindíveis para a formulação das propostas aqui apresentadas.

Salientamos o enfoque do capítulo “Ciência social crítica e Análise do discurso crítica” no discurso enquanto prática social, elemento fundamental para a concepção de ensino enquanto espaço de reflexão sobre as desigualdades sociais que permeia todo o nosso trabalho. Através da leitura da obra, entendemos que os textos com os quais lidamos cotidianamente inserem-se na lista das produções sociais dos indivíduos, o que implica que os tratemos não apenas do ponto de vista formal ou apenas como sistemas autoexplicativos. Torna-se necessário que analisemos os contextos históricos, sociais e culturais dos quais eles emanam para entendermos suas implicações nas nossas vidas.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e *ver* no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOW, J. **The shape of text to come**. Austrália: Primary English Teaching.

_____, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. (org.). **Image matters – visual texts in the classroom**. Newtown, Australia: PETA, p. 1-13, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in latemodernity**: rethinking critical discourse analysis. London: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006.

DIJK, T. A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London: Hodder Education, 2004.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. v. 1. Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” letramento?** Campinas: Cefiel, 2005.

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

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). In: **GÊNEROS: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MUSSALIM, F. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: Mussalin, F; Bentes, A.C. (Orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez editora, v. 2. 2012. p. 112-161.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, v. 10. n. 2. 2010, p. 325-345.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, I. (Org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PAIVA, G. M. F; MOREIRA, H. N.; OLIVEIRA, F. P. L. O. Análise crítica do discurso negro em forma de grafite: questionando sentidos dominantes através do discurso multimodal. **Linguagem em foco**. v. 7, n. 2, 2015, p. 69-81.

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

SILVA, T. R. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, jan/jun. 2016. p. 11-23.

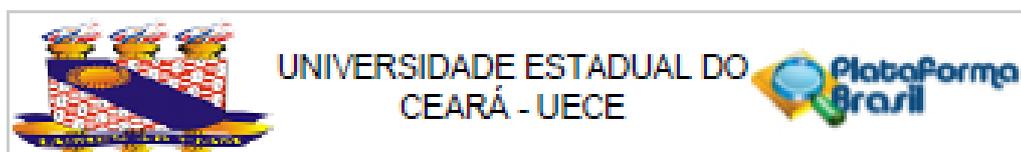
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, C. C. Questionando textos multimodais: produção e uso de material didático para leitura crítica nas aulas de inglês. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC, Rio de Janeiro, 2016.1.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ANEXO

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: IVONILDO DA SILVA REIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90228018.0.0000.5534

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Ceará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.810.178

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa-ação acerca das interpretações textuais que ocorrerão no processo de leitura dos textos pelo discente, em relação ao letramento visual crítico. A pesquisa será composta das seguintes etapas: 1) aplicação de um questionário de sondagem para verificar o conhecimento dos alunos sobre os aspectos imagéticos dos textos, bem como os temas a serem abordados por estes nas atividades de intervenção; 2) elaboração e aplicação de atividades de intervenção que trabalhem a criticidade a partir de textos multimodais; 3) resolução individual das atividades pelos alunos; 4) discussões sobre as respostas obtidas; 5) análise dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Investigar como ocorre o letramento crítico em textos multimodais no ensino básico na perspectiva da Semiótica social e Análise do Discurso Crítico.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

- Analisar se os alunos identificam as variedades de sentidos presentes nos recursos semióticos dos textos multimodais com base na Gramática do Design Visual e da Análise do Discurso Crítico;
- Identificar indícios de desenvolvimento do letramento multimodal crítico nos alunos a partir da leitura de textos multimodais de diferentes gêneros textuais através da análise comparativa de suas respostas às atividades aplicadas;
- Elaborar um manual didático direcionado aos professores do ensino fundamental sobre a

Endereço: Av. Sias Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-0000 Fax: (85)3101-0005 E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer 2.810.178

aplicação das atividades de intervenção aqui propostas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador apresenta como benefícios: "ajudar os alunos no desenvolvimento das habilidades de compreensão textual, uma vez que essas são atividades imprescindíveis para a formação de leitores que possam participar, efetivamente, na sociedade contemporânea. Consideramos que nosso projeto de pesquisa trará grandes contribuições nas atividades de compreensão textual, visto que vai ser sustentada por uma prática docente na qual o professor interaja, efetivamente, com os alunos para a construção dos sentidos dos textos, atuando como um professor-leitor. Apreciaremos as respostas dos discentes de modo qualitativo e individualizado, auxiliando-os para a construção dos sentidos dos textos, através de interferências que os faça perceber determinados aspectos que possam ser aprimorados, a fim de colaborarmos com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos". O pesquisador relata ainda que "os riscos possíveis são que alguns participantes podem se sentir envergonhados ou constrangidos ao longo de alguma etapa da pesquisa ou podem se sentir pressionados a participarem do estudo por serem meus alunos. Caso eu perceba que está ocorrendo algum desses problemas, conversarei com o aluno para perceber o que ele está sentindo, e, se for o melhor para ele, decidiremos com ele que seja melhor ele não participar mais da pesquisa. Prestaremos todo tipo de assistência ao participante sem qualquer ônus a ele, caso necessite".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá contribuir com o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual, caracterizando-se assim como um estudo relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou os seguintes termos adequadamente: carta de anuência, folha de rosto, cronograma, instrumentos de coleta de dados, orçamento, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de assentimento.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, enviar relatório final ao CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Siqueira Murguiba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-0800 Fax: (85)3101-0806 E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.810.178

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1131308.pdf	29/06/2018 14:40:16		Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeconsentimento.pdf	29/06/2018 14:38:37	IVONILDO DA SILVA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	22/05/2018 13:41:54	IVONILDO DA SILVA REIS	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	22/05/2018 12:59:08	IVONILDO DA SILVA REIS	Aceito
Folha de Rosto	rosto.PDF	22/05/2018 12:57:04	IVONILDO DA SILVA REIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 09 de Agosto de 2018

Assinado por:

ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)

Endereço: Av. Siqueira Murguiba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-0000

Fax: (85)3101-0008

E-mail: cep@uece.br