



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ANA CLÁUDIA SOARES PINTO

UM MODELO MULTIMODAL PARA A ABORDAGEM DIDÁTICA DE
TEXTOS IMAGÉTICOS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO
VISUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

João Pessoa – PB

2016

ANA CLÁUDIA SOARES PINTO

**UM MODELO MULTIMODAL PARA A ABORDAGEM DIDÁTICA DE
TEXTOS IMAGÉTICOS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO
VISUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística -
PROLING da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do título acadêmico de
Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida

Coorientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

João Pessoa – PB

2016

P659u Pinto, Ana Cláudia Soares.
Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos
imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de
língua portuguesa / Ana Cláudia Soares Pinto.- João Pessoa, 2016.
180f. : il.
Orientadora: Danielle Barbosa Lins de Almeida
Coorientadora: Betânia Passos Medrado
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHL
1. Linguística. 2. Gênero multimodal. 3. Letramento visual.
4. Ensino de língua portuguesa. 5. Modelo multimodal. UFPB/BC

CDU: 801(043)

ANA CLÁUDIA SOARES PINTO

**UM MODELO MULTIMODAL PARA A ABORDAGEM DIDÁTICA DE
TEXTOS IMAGÉTICOS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO
VISUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística -
PROLING da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do título acadêmico de
Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida

Coorientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

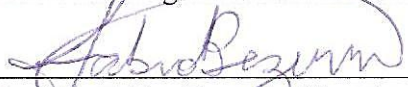
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida



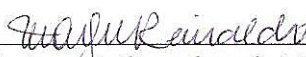
Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira



Prof. Dr. Fabio Alexandre Silva Bezerra



Profa. Dra. Maura Regina da Silva Dourado



Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Profa. Dra. Francieli Freudenberger Martiny

—

Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa

A Luís Henrique e Paulo Marcelo, meus amados filhos. O meu desejo é que este seja mais um exemplo de que é apenas por meio de muito trabalho, estudo e esforço que podemos conquistar o que queremos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me amar sem medidas e por tantas bênçãos que não caberia aqui enumerar;

Aos meus pais, Luís e Sebastiana, e a todos os meus irmãos, pelo amor que nos une e por me fazerem acreditar que ter/ser uma família é bom demais - sou o resultado de todos vocês!!!

Ao meu marido Rômulo, pelo incentivo para meu crescimento profissional e pessoal e, especialmente, por seu amor;

Aos demais familiares, primos, tios, cunhados e sobrinhos, pelo carinho e pela sincera torcida pelo sucesso deste trabalho;

À professora, Danielle, minha orientadora, pela cordialidade e acolhimento durante o longo processo desta pesquisa e, sobretudo, por ser uma referência como pesquisadora multimodal.

À professora, Betânia, minha coorientadora, uma profissional que nos inspira por seu incansável empenho em ajudar e, especialmente, por ser apaixonada pelo que faz. Obrigada por me guiar na definição deste trabalho;

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Regina Celi e Dilamar Araújo, pelas valiosas sugestões e contribuições à versão preliminar desta tese;

Às amigas do GPSM, Rafaele e Mônica, pela troca de experiências, pelas risadas e pela parceria em todos os momentos;

Às amigas e colegas da “BR-230”, Marta, Symone, Francineide, Joelma, Tatiana, Iara, Fabiana e Patricia, pelos momentos de descontração, pelos “conselhos” e pelas deliciosas viagens.

A cada um de vocês, pela motivação constante para seguir em frente, meu muito obrigado!

Do Senhor é que me vem o meu socorro,
do Senhor que fez o céu e fez a terra!

O Senhor te guardará de todo o mal,
ele mesmo vai cuidar da tua vida!
Deus te guarda na partida e na chegada.
Ele te guarda desde agora e para sempre!
(Salmo 120)

RESUMO

A multimodalidade discursiva é um fenômeno linguístico comum a todo gênero textual e que consiste na união de mais de um recurso semiótico em uma composição enunciativa. É algo que requer uma compreensão da materialidade semiótica dos textos atentando para o entendimento de todos os recursos usados em sua constituição. Assim, a presente pesquisa centra-se nessa abordagem epistemológica e tem como principal objetivo investigar a implementação de um modelo multimodal como proposta didática para a abordagem dos gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa. O estudo encontra embasamento teórico nos postulados sobre Multimodalidade e Letramento Visual, especialmente, nos trabalhos de Almeida (2009; 2011), Kress e van Leeuwen (1996) e Stokes (2002) e nas concepções acerca da Linguística Aplicada e dos gêneros textuais com os estudos de Moita Lopes (2006; 2009; 2013), Bronckart (2006), Dionísio (2005) e Balloco (2005). O objeto central da investigação é uma pesquisa de campo desenvolvida em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em colaboração com a professora titular da referida turma. A geração dos dados correspondeu a três momentos específicos: as sequências de aulas, que consiste no planejamento e realização do projeto didático com os gêneros multimodais; os textos orais e escritos produzidos pela professora colaboradora sobre sua participação na pesquisa; e as produções textuais dos alunos da turma investigada. Foram elaboradas e aplicadas, à luz do modelo multimodal, três sequências de aulas, tendo em vista o desenvolvimento do letramento visual. À luz da análise desenvolvida, os principais resultados apontam para a identificação do modelo multimodal como uma ferramenta didática essencial no processo de letramento visual e na formação crítica do aluno. Essas evidências conduzem a outro fato constatado na análise - à percepção de uma linguagem crítica e mais consciente em relação ao seu uso materializada pela interação do verbal e da imagem, nas produções dos alunos. Além disso, as avaliações do próprio fazer pedagógico, feitas pela professora colaboradora, revelam uma avaliação positiva da experiência realizada, embora desvele também dificuldades de ordem epistemológica no decorrer da pesquisa. Portanto, como desdobramentos de todas as análises, ficou constatado a contribuição positiva do projeto didático para a abordagem de uma prática de leitura e produção de textos imagéticos de forma socialmente consciente. Esse fato serviu para confirmar a tese de que a participação em um projeto de ensino por meio do modelo multimodal possibilita o contato com aspectos da produção dos gêneros multimodais e com uma metalinguagem própria desse gênero contribuindo para o desenvolvimento do Letramento Visual e para a formação crítica do aprendiz.

Palavras-chave: Gênero multimodal. Letramento visual. Ensino de Língua Portuguesa. Modelo multimodal. Trabalho docente.

ABSTRACT

The discursive multimodality is a common linguistic phenomenon to any genre, and it is the union of more than one semiotic resource in a enunciation event. It is something that requires an understanding of semiotic materiality of texts paying attention to the understanding of all resources used in its constitution. It is something that requires a comprehension of semiotic materiality of texts paying attention to the understanding of all resources used in its constitution. Thus, this research focuses on such epistemological approach and it has as principal goal to investigate the implementation of a *multimodal model* as didactic proposal to the approach of the multimodal genres in Portuguese Language Teaching. Thus, this research focuses on this epistemological approach and aims to investigate the implementation of a multimodal model as didactic proposal to address the multimodal genres in Portuguese Language Teaching classes. The central object of the investigation is a field research developed in a class of ninth year of the Primary School in a public school in collaboration with the titular teacher of the cited class. The generation of data corresponded to three specific moments: the sequences of lessons, which consists in the planning and realization of the didactic project with the multimodal genres; the oral and written texts produced by the collaborator teacher about her participation in the research; and the textual productions of the students of the investigated class. The central object of this presente research is a research developed in a class of ninth year in a public school, that was done with the collaboration of the teacher of that class. The research data is based on three specific moments: the sequences of lessons, which is the planning and realization of the educational project with multimodal genres; oral and written texts produced by the titular teacher about her participation in the research; and textual productions of the students of the investigated group. Based on multimodal theoretical model, a sequence of three classes were developed and applied, in order to develop visual literacy. The main results point to the identification of multimodal model as an essential educational tool in the visual literacy process to develop a educational attainment. This fact leads to another: the perception of a critical and more aware use of language materialized by the interaction of verbal and image in the student productions. In addition, evaluations of own pedagogical, made by the titular teacher, demonstrated a positive assessment performed experience while also unveil epistemological difficulties during the research. Therefore, we can state the positive contribution of the multimodal teaching project to approach a practice of reading and production of imagistic texts in a socially conscious way. This fact corroborate to the thesis that participation in an educational project through multimodal model enables contact with aspects of the production of multimodal genres and with its own meta-language developing Visual Literacy and critical training learner.

Keywords: Multimodal genres, visual literacy. Portuguese Language Teaching. multimodal model. Teaching.

RESUMEN

La multimodalidad discursiva es un fenómeno lingüístico común a cualquier género textual, es decir, consiste en la unión de más de un recurso semiótico en una composición expositiva. Es algo que requiere una comprensión de la materialidad semiótica de los textos prestando atención a la comprensión de todos los recursos utilizados en su constitución. Por lo tanto, esta investigación se centra en este enfoque epistemológico y tiene como principal objetivo el de investigar la aplicación de un *modelo multimodal* como propuesta didáctica para abordar los géneros multimodales en la Enseñanza de la Lengua Portuguesa. El estudio encuentra su base teórica en los postulados de la Multimodalidad y Alfabetización Visual, especialmente en los trabajos de Almeida (2009; 2011), Kress y van Leeuwen (1996) y Stokes (2002) y en las concepciones de la Lingüística Aplicada y de los géneros textuales con los estudios Moita Lopes (2006; 2009; 2013), Bronckart (2006), Dionisio (2005) y Balloco (2005). El objetivo central de la investigación es una búsqueda de campo desarrollada en una clase de noveno año de la Escuela Primaria en una escuela pública en colaboración con el profesor titular de ese grupo. La generación de los datos correspondieron a tres momentos específicos: las secuencias de clases, que consiste en la planificación y realización del proyecto didáctico con los géneros multimodales; los textos orales y escritos producidos por la profesora colaboradora sobre su participación en la investigación; y las producciones textuales de los estudiantes del grupo investigado. Fueron desarrollados y aplicados, a la luz del *modelo multimodal*, tres conjuntos de clases, a la vista del desarrollo de la alfabetización visual. A la luz del análisis desarrollado, los principales resultados apuntan a la identificación del *modelo multimodal* como herramienta didáctica esencial en el proceso de alfabetización visual y formación crítica del estudiante. Estas evidencias conducen a otro hecho señalado en el análisis - la percepción de un lenguaje crítico y más consciente en relación a su uso materializado por la interacción verbal y de imagen, en las producciones de los estudiantes. Además, las evaluaciones del propio hacer pedagógico, hechas por la profesora colaboradora, muestran una valoración positiva a cabo la experiencia y al mismo tiempo revela las dificultades epistemológicas durante la investigación. Por lo tanto, como desdoblamiento de todos los análisis, se constató la contribución positiva del proyecto didáctico para el abordaje de una práctica de lectura y producción de textos imaginético de la forma socialmente consciente. Este hecho sirvió para confirmar la tesis de que la participación en un proyecto de enseñanza a través del *modelo multimodal* permite el contacto con los aspectos de la producción de géneros multimodales y con un metalenguaje propio de este género contribuyendo al desarrollo de la Alfabetización visual y la formación crítica del aprendiz.

Palabras clave: Género multimodal. Alfabetización visual. Enseñanza de Lengua portuguesa. Modelo multimodal. Trabajo docente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sob a ótica da multimodalidade	15
Figura 2: Interação entre linguagens	24
Figura 3: Imagens do cotidiano	48
Figura 4: Propaganda assinada pelo Greenpeace	52
Figura 5: Relação entre as metafunções de Halliday e as funções de Kress & van Leeuwen..	56
Figura 6: Modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos.....	66
Figura 7: O olhar do aluno.....	76
Figura 8: Esquema geral da pesquisa	77
Figura 9: Estudo teórico realizado nos encontros formativos	83
Figura 10: Charge motivadora para a sessão <i>Explorando a charge na sala de aula</i>	96
Figura 11: Fotografia motivadora para a sessão <i>Fotografando em sala de aula</i>	98
Figura 12: Publicidade motivadora para a sessão <i>Analisando propagandas em sala de aula</i>	100
Figura 13: Recortes de dados da pesquisa	104
Figura 14: Charge “Implicitos na linguagem visual”	108
Figura 15: Charge “Recursos de saliência”	110
Figura 16: Charge “Recursos de saliência”	112
Figura 17: Charge para análise	115
Figura 18: Produção realizada em dupla	118
Figura 19: Produção de charge realizada em trio	120
Figura 20: Produção de charge realizada em dupla	121
Figura 21: Montagem fotográfica.....	126
Figura 22: Produção de fotografia realizada em dupla.....	135
Figura 23: Produção de fotografia realizada em trio	136
Figura 24: Fotografia A	138
Figura 25: Fotografia B	139
Figura 26: Slide de apresentação do gênero	143
Figura 27: Propaganda de conscientização sobre o cerol	145
Figura 28: Propaganda de sandálias <i>havaianas</i>	148
Figura 29: Produção de propaganda realizada em dupla	151
Figura 30: Produção de propaganda realizada em trio	152
Figura 31: Produção de propaganda realizada em dupla	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Configuração da elaboração didática do modelo multimodal	93
Quadro 2: Síntese do projeto didático realizado na pesquisa	94
Quadro 3: Síntese da sessão <i>Explorando a charge na sala de aula</i>	97
Quadro 4: Síntese da sessão <i>Fotografando em sala de aula</i>	99
Quadro 5: Síntese da sessão <i>Analisando propagandas em sala de aula</i>	101
Quadro 6: Cronograma das atividades	102
Quadro 7: Questões de pesquisa e critérios de análise	103
Quadro 8: Quadro sugestivo para atividade com o gênero charge	107
Quadro 9: Notação utilizada na transcrição das aulas	172
Quadro 10: Legenda das transcrições	173

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
RESUMEN	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE QUADROS	xii
Introdução	15
Capítulo I.....	24
Ampliando horizontes para o ensino de Língua Portuguesa: contribuições dos estudos em Linguística Aplicada.....	24
1.1 A Linguística Aplicada e o Ensino de Língua Portuguesa	25
1.2 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo	32
1.2.1 O agir no quadro do ISD	33
1.3 A concepção de gêneros textuais	38
1.3.1 A noção de gêneros na perspectiva sociosemiótica	43
1.3.2 Todo gênero é multimodal	45
Capítulo II	48
O modelo multimodal para abordagem de textos imagéticos: implicações da multimodalidade e dos multiletramentos	48
2.1 A multimodalidade	49
2.2 A Gramática do <i>Design Visual</i>	54
2.3 Pedagogia dos Multiletramentos: princípios ao ensino.....	60
2.4 Por uma proposta de trabalho com textos imagéticos em sala de aula	65
2.5 Situando os novos estudos do letramento	69
2.5.1 Letramento visual	71
Capítulo III.....	76
Estabelecendo método e caminhos da pesquisa	76
3.1 A natureza da pesquisa	78
3.2 Contextualizando a pesquisa	81
3.3 Condição de produção das sessões de aulas	84
3.4 O contexto da Investigação	86
3.5 Os participantes da pesquisa	88
3.6 Procedimentos implicados na constituição do corpus.....	91
3.7 A proposta didática	92
3.7.1 Sequência de aulas sobre a charge	95
3.7.2 Sequência de aulas sobre a fotografia	98
3.7.3 Sequência de aulas sobre a propaganda	99
3.8 Procedimentos de análise dos dados.....	103
Capítulo IV.....	104
Análise e discussão dos dados	104
4.1 A sequência de aulas 1 - <i>Explorando a charge em sala de aula</i>	106
4.1.1. Apresentando o gênero charge	106

4.1.2. Explorando elementos específicos da composição visual.....	109
4.1.3. Abordando o contexto social.....	113
4.1.4 Refletindo sobre a produção multimodal	117
4.1.5 Considerações sobre a sequência 1 <i>Explorando a charge em sala de aula</i>	122
4.2 A sequência de aulas 2 - <i>Fotografando em sala de aula</i>	125
4.2.1 Apresentando a fotografia	125
4.2.2 Explorando elementos específicos da composição visual.....	128
4.2.3 Abordando o contexto social.....	131
4.2.4. Refletindo sobre a produção multimodal	134
4.2.5 Considerações sobre a sequência 2 <i>Fotografando em sala de aula</i>	141
4.3 A sequência de aulas 3 - <i>Analisando propagandas em sala de aula</i>	142
4.3.1 Apresentando a propaganda	143
4.3.2 Explorando elementos específicos da composição visual.....	145
4.3.3 Abordando o contexto social.....	147
4.3.4 Refletindo sobre a produção multimodal	150
4.3.5 Considerações sobre a sequência de aulas 3 - <i>Analisando propagandas em sala de aula</i>	155
Considerações finais	158
Referências:	164
ANEXOS	172
APÊNDICES	181

Introdução

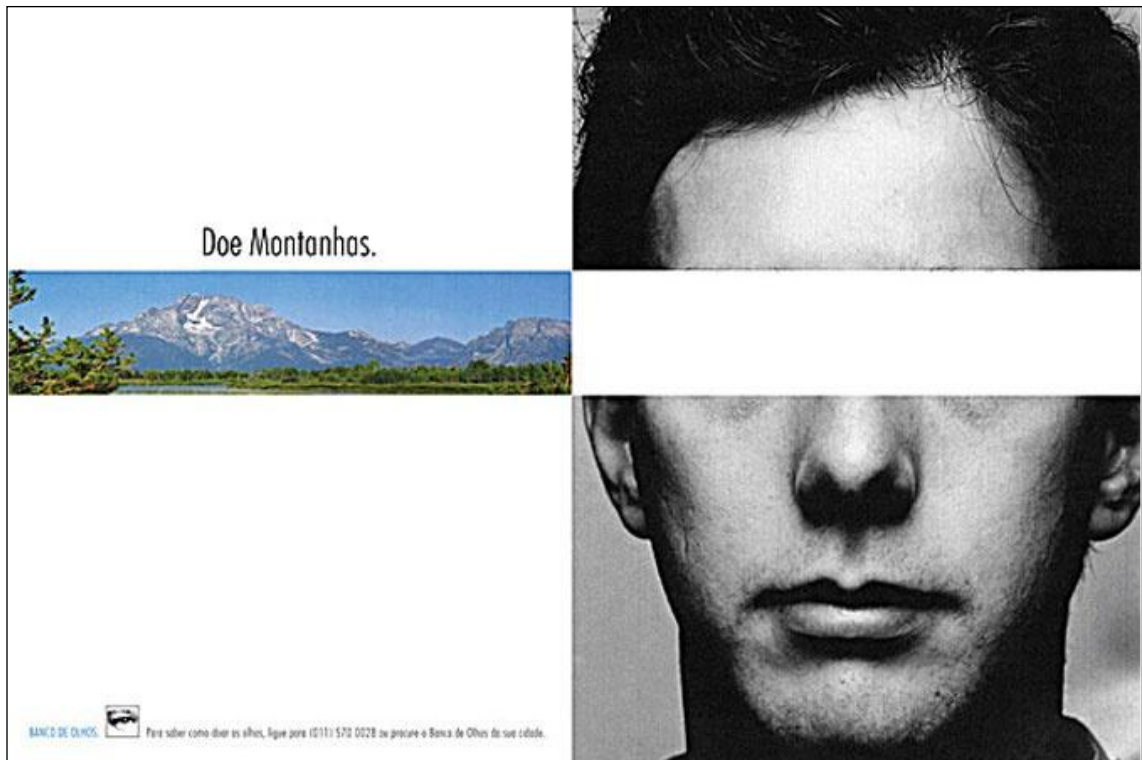


Figura 1: Sob a ótica da multimodalidade

Fonte: Anúncio de propaganda que integra o livro *Para viver juntos: Português -9º ano*, p.256
Essa e as demais imagens que abrem os capítulos fizeram parte, de alguma forma, do material usado na pesquisa.

INTRODUÇÃO

Ler a imagem, construindo um texto verbal? Ou ler um texto verbal, construindo imagens? (Walt, Fonseca e Cury, 2000 p. 89).

Falar de imagem e texto verbal a partir de campos divergentes é tratar de maneira simplista a materialidade da linguagem, uma vez que as imagens mantêm uma relação cada vez mais próxima e de forma mais integrada com a modalidade escrita.

Nesse sentido, compreendemos que a contemporaneidade é caracterizada, entre outros fatores, pela visualidade em que está inserida e os signos verbais passaram a dividir espaço com os signos imagéticos, estabelecendo relações de sentido entre eles. Essas relações se constituem, de tal forma, que o significado de muitos textos só é construído com a presença de palavras e imagens simultaneamente.

A partir dessa realidade, é necessário superarmos a crença de que as modalidades escrita e falada da língua são as únicas formas de representação de informação existentes. Vieira (2007) afirma que “as práticas cotidianas opõem-se a essa tradição de valorização excessiva da língua escrita e oral e, pelo seu expressivo uso, testemunham em favor da imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade” (VIEIRA, op.cit., p. 10). Para a autora, a imagem é uma forma de comunicação bastante significativa, na atualidade, basta observar que não apenas a cultura de massa tem mudado (layouts de páginas de revista, por exemplo), mas também documentos produzidos por instituições têm adquirido ilustrações coloridas e arranjos multimodais sofisticados que se fundem com o verbal e constroem novos sentidos discursivos.

Nessa perspectiva de reconhecimento dos diversos recursos semióticos para a comunicação em sociedade, entra em cena a multimodalidade discursiva, caracterizada pelo “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, como a linguagem, imagem, som e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Com as facilidades do avanço tecnológico, o texto, no qual predomina um modo semiótico, não mais atende às necessidades da sociedade atual. A interação de linguagens variadas consubstanciadas em palavras, imagens, cores, gestos, entre outros é fundamental para a completude e compreensão do sentido por parte do leitor. Entretanto, este leitor deve estar preparado, para que possa assimilar seu conteúdo de forma completa e, mais importante, de forma crítica.

Assim, é muito importante que os gêneros multimodais estejam presentes no cotidiano de nossas escolas e universidades para que se possa contemplar “de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos” (ALMEIDA, 2011, p. 45). De fato, tais gêneros estão circulando nestes contextos, mas o que ainda falta é um letramento adequado por parte de quem os usa para melhor compreendê-los. Aos educadores apresenta-se o desafio de explorar, analisar e compreender textos multimodais e construir esta prática com seus alunos (CALLOW, 1999), especialmente por meio de textos multimodais autênticos, relevantes e presentes no cotidiano dos alunos.

É nesse campo de compreensão que se insere a discussão que pretendemos estabelecer nesta pesquisa a respeito do letramento visual e da necessidade de sua inclusão nas práticas pedagógicas. Os estudos que tratam da perspectiva multimodal voltada para questões pedagógicas ainda são incipientes no meio acadêmico brasileiro. No entanto, apesar de recente, tem-se mostrado um campo bastante promissor, como por exemplo, as pesquisas de Almeida (2009,2011); Dionísio (2005,2013); Nascimento, Bezerra e Heberle (2011); Oliveira (2006,2007); Selvatici (2009); Vieira (2007), dentre outras que envolvem diversos aspectos da multimodalidade, como a análise de gêneros multimodais e a importância do letramento visual na sala de aula.

Este trabalho soma-se a essas e outras pesquisas sobre o letramento visual, colaborando para o desenvolvimento dessa área de pesquisa. Como professora de Língua Portuguesa e já bastante envolvida num esforço para melhor aproveitamento dos textos multimodais para o desenvolvimento da visão crítica do aluno, percebi que, embora as imagens sejam utilizadas na sala de aula, esse uso, em geral, é aleatório e secundário; ou seja, a imagem é apenas um apêndice ilustrativo do texto escrito sendo tratada como se fosse “legível” sem maiores dificuldades para seu entendimento ou sem necessidade de questionamentos. Utilizando as palavras de Kress e van Leeuwen (1996), muitos professores acabam “negligenciando” a importância dos elementos visuais nas composições textuais, o que contribui para a formação de alunos “analfabetos em relação à leitura de imagens”.

Para exemplificar, apresento registro de notas de campo de nossa pesquisa referente ao segundo encontro com a professora colaboradora no qual ela nos apresenta uma exposição de trabalhos imagéticos que havia feito com suas turmas, juntamente com a professora de Artes.

Os alunos fizeram desenhos livres na aula de Artes, aí ela (a professora de Língua Portuguesa) aproveitou para fazer uma leitura com eles e elaborar, tipo uma legenda para cada desenho e fazer uma exposição desses desenhos.

Ela disse que achou bem interessante e que os alunos gostaram muito e que queria que eu visse (...). Era um trabalho muito “inocente”, aqueles desenhos literalmente copiados de outros em que os alunos vão olhando e desenhando. Uma árvore, um pássaro, uma casa bonita, uma modelo bonita, entre outros, com a visão ingênua de uma imagem bonita, apenas, sem nenhuma situacionalidade ou objetivo de produção. (Notas de campo, 20/03/2014)

Fora da sala de aula, esses mesmos alunos são confrontados com jornais, revistas, propagandas, placas, entre tantos outros materiais repletos de imagens, elementos tipográficos complexos, layouts bem elaborados, dentre outros recursos imagéticos que tornam o processo de leitura e produção um trabalho cognitivo altamente exigente. A habilidade de produzir textos nesse formato, apesar da sua importância, ainda é pouco ensinada na escola.

Portanto, diante dessa lacuna pedagógica é que proponho, neste estudo, *um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos*¹ que contempla de forma sistemática a leitura e produção de gêneros multimodais, tendo como foco o desenvolvimento do letramento visual dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna. Em lugar da prática intuitiva, o *modelo multimodal* que apresento nesta tese está fundamentado, principalmente, nos pressupostos da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996) e nas discussões sobre a expansão do conceito de letramento propostas pelo Grupo de Nova Londres que apontou o termo “multiletramentos” para definir uma nova abordagem, a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para as novas tendências sociais (NEW LONDON GROUP, 1996).

Postos nosso ponto de partida e o referencial teórico para a elaboração do modelo multimodal que apresentamos nesta tese, passamos à apresentação do viés pedagógico que imprimimos em nossa pesquisa como forma de aproximação ou de aplicação desse *modelo multimodal* para o contexto de ensino de Língua Portuguesa, a partir de um projeto didático em sala de aula.

Assim sendo, realizamos uma intervenção colaborativa em um contexto escolar público tendo em vista o desenvolvimento de um projeto didático² para implementação do *modelo multimodal*. Tal intervenção teve como objetivo desenvolver um trabalho de apropriação de práticas de linguagem configuradas em gêneros textuais multimodais possibilitando o contato tanto com atividades de leitura e interpretação dos significados visuais presentes nos textos quanto com a construção pelos alunos dos seus próprios

¹ O *modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos* será devidamente apresentado no Capítulo III desta tese.

² Na parte metodológica, a pesquisa de campo será mais detalhada.

significados em estruturas imagéticas. Essa pesquisa de campo é, pois, o nosso objeto central de investigação.

Dessa forma, partimos da nossa proposição inicial - *um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos* - para formular a tese que direciona o nosso trabalho. Ela parte do pressuposto de que o *modelo multimodal* que apresentamos possibilita o desenvolvimento do Letramento Visual dos alunos por considerar o contato com os textos imagéticos para além de sua realização material, contemplando, sobretudo, a instância do contexto sócio histórico por meio do qual um conjunto de significados são possíveis. Foi a partir dessa crença que elaboramos nosso projeto didático com o objetivo de investigar a implementação desse *modelo* no contexto de uma escola pública.

Para o delineamento do projeto, procedemos a uma elaboração didática do *modelo multimodal* tendo como princípio norteador os postulados da sequência didática SD entendida como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Com a finalidade de ajudar o estudante a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe adequar o seu discurso a uma determinada situação de comunicação, a SD serviu-nos como parâmetro de sistematização para compor os módulos da elaboração didática.

Nosso foco consistia em um planejamento de atividades para implementação do *modelo multimodal* por nós apresentado e, além do domínio de um gênero, objetivávamos construir conhecimento acerca da composição visual dos textos de modo a favorecer o Letramento Visual dos alunos. Comungando com o posicionamento de Dionísio (2005, p.159), o bom leitor não é aquele que apenas compreende literalmente o que lê, mas aquele “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Assim sendo, ancoramos a pesquisa à Linguística Aplicada (LA) por se tratar de um estudo sob um foco específico de aprendizagem – práticas de leitura e produção atreladas aos gêneros multimodais, embora numa visão contemporânea de LA mais próxima das questões e práticas sociais e contrária à perspectiva aplicacionista. Nesse sentido, a

“LA não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 16).

Em sintonia com uma LA responsiva e crítica à contemporaneidade, nossa pesquisa se debruça sobre a linguagem enquanto prática social e procura demonstrar como a participação dos alunos por meio dos textos multimodais revela a construção de um conhecimento passível de dar visibilidade às questões de linguagem que afetam a vida social, bem como a posição que esse aluno ocupa enquanto sujeito social.

As justificativas que fundamentam esta pesquisa pautam-se, sobretudo, em razões de ordem social. Primeiramente, o fato de a pesquisa inserir-se na temática do ensino de língua numa abordagem multimodal, *a priori*, ela já tem sua relevância, pois aborda uma “problemática” atual e capaz de estabelecer diálogos com as novas linguagens do mundo contemporâneo.

Outro ponto sobre o qual incide a nossa justificativa é a demanda por estudos que ajudem a compreender as especificidades do Letramento Visual no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, haja vista a verificada profusão de modalidades semióticas que se fazem presente como fenômeno social, nas ações comunicativas da atualidade. Os recursos visuais unem-se aos elementos linguísticos não apenas para ilustrar o que é dito pelo texto verbal, mas para trazer significados que não devem ser ignorados, seja na leitura ou na produção de um texto, pois, conforme Dionísio (2005, p. 195), “todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados, uma vez que desempenham um trabalho persuasivo”. Contudo, em geral, não é essa a realidade observada nas escolas que, tradicionalmente, têm construído a dinâmica da apropriação do conhecimento regido pelo paradigma da escrita. Nesse descompasso, vemos uma necessidade de aliar discussões a respeito de aspectos de letramento visual relacionados ao ensino, refletindo acerca da presença de multimodalidade na sala de aula, mais especificamente no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna.

Em relação ao contexto específico da prática pedagógica, outra justificativa do trabalho em foco, diz respeito ao fato de que não há muitas pesquisas³ que mostrem como o professor, de fato, está abordando pedagogicamente a multimodalidade em seu ambiente escolar, principalmente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

O objeto de nossa investigação, como vimos, é, em síntese, uma intervenção em campo realizada em um contexto escolar público, que teve como colaboradora uma professora

³ Trabalhos de programas de pós-graduação no Brasil, voltados para perspectivas teóricas sobre multimodalidade, têm analisado uma variedade de gêneros multimodais, como capas de revistas, anúncios de revistas e jornais, textos multimodais presentes nos livros didáticos, vídeos, etc. sob perspectiva da Semiótica Social, enfocando a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006); da Análise do Discurso Crítica; Teorias de Gêneros e outras (ARAÚJO, 2011).

de Língua Portuguesa e, como *lócus* de intervenção, um nono ano de uma escola Pública Municipal de Campina Grande/PB. Tal intervenção teve como escopo a necessidade de investigar a realização prática do *modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos* que defendemos neste trabalho como proposta para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple de forma consciente e sistemática a leitura de textos multimodais.

É importante destacar que este estudo não se propõe a criar um método de ensino para o trabalho com os textos multimodais. O propósito pedagógico é conceber uma alternativa que auxilie o professor no trabalho com a multimodalidade em sala de aula, ou seja, propor um modelo que, devidamente desenvolvido por cada professor ao seu contexto de sala de aula, contribua para o Letramento Visual em aulas de Língua Portuguesa.

Diante dessa perspectiva assumida pela pesquisa, certos questionamentos emergem e passam a delimitar e orientar o campo de estudo da investigação pretendida. Eles podem ser traduzidos nas seguintes questões:

- i) Como se delineia o funcionamento de uma proposta pedagógica de leitura e produção de textos imagéticos à luz do *modelo multimodal* que defendemos nesta tese?
- ii) De que maneira as produções textuais dos alunos revelam aspectos do Letramento Visual em relação aos gêneros multimodais trabalhados?
- iii) Quais são as avaliações sobre o trabalho com os gêneros multimodais construídas pela professora colaboradora no decorrer da produção e da aplicação da proposta didática?

Norteados pelas questões acima, apresentamos o objetivo geral da pesquisa:

- Investigar a implementação do *modelo multimodal* como proposta didática para a abordagem dos gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa como língua materna.

Já, como objetivos específicos, estabelecemos:

- i) Descrever e analisar o funcionamento, nas aulas de Língua Portuguesa, do *modelo multimodal* como ferramenta didático-pedagógica no processo de leitura e produção de textos imagéticos impressos;
- ii) Investigar por meio das atividades propostas nas sessões de aulas, o que os alunos mobilizaram ou demonstraram em relação ao desenvolvimento do Letramento Visual;
- iii) Analisar como a professora avalia e interpreta seu trabalho no decorrer da construção e da execução da abordagem didática com os gêneros multimodais;

Por meio deste estudo, elaboramos um *modelo multimodal para a abordagem de textos* imagéticos e defendemos a tese de que a participação em um projeto didático por meio desse *modelo* possibilita o contato com aspectos da produção dos gêneros multimodais e com uma metalinguagem própria desse gênero contribuindo para o desenvolvimento do Letramento Visual e para a formação crítica do aprendiz.

Para finalizar a seção introdutória, apresentamos a divisão temática e estrutural desta tese para melhor compreensão do leitor sobre o processo do trabalho.

No capítulo 1, apresentamos uma contextualização da trajetória dos estudos da Linguística Aplicada e de sua contribuição ao Ensino de Língua Portuguesa, dissertando sobre o ensino-aprendizagem pelo viés da linguagem como prática social. Nesse momento, também situamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo que embasam as discussões de ordem pedagógica, a noção de gênero e a prática de leitura e produção de textos.

No capítulo 2, trazemos as bases teóricas sobre Multimodalidade e Letramento Visual, evidenciando os principais conceitos e os fundamentos epistemológicos que subsidiam a elaboração do *modelo multimodal* proposto nesta tese. Além disso, fazemos a apresentação e o detalhamento do próprio modelo unindo-o ao paradigma da pesquisa e relacionando-o ao ensino.

Apresentamos a metodologia adotada no percurso da investigação no capítulo 3. Nessa parte, justificamos o porquê da pesquisa estar no campo da LA, abordando pressupostos que

caracterizam a tipologia, o método e os instrumentos utilizados. Explicitamos o contexto e os participantes envolvidos na investigação, além de descrevermos o percurso realizado na constituição dos dados e, finalmente, apresentarmos os procedimentos de análise.

O capítulo 4 compõe o desenvolvimento das análises dos registros da pesquisa. Analisamos a aplicação da proposta didática de leitura e produção de textos imagéticos com gêneros multimodais diferentes, ministrada em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Priorizamos, nas análises, a interpretação da produção imagética dos alunos como ápice da implementação do modelo multimodal que estamos apresentando.

A última parte refere-se às considerações finais, quando retomamos os objetivos propostos e as perguntas de pesquisa a fim de articular os resultados obtidos no movimento analítico e de ratificar a tese ora defendida.

Capítulo I

Ampliando horizontes para o ensino de Língua Portuguesa: contribuições dos estudos em Linguística Aplicada



Figura 2: Interação entre linguagens

Fonte: <http://www.humordaterra.com/wp-content/uploads/2014/06/charge-copa-mundo-2014.jpg>

CAPÍTULO I

AMPLIANDO HORIZONTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos uma visão panorâmica dos direcionamentos da Linguística Aplicada e da sua contribuição ao ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender o que significa, hoje, produzir conhecimentos nesta área, em razão da complexidade dos fenômenos postos pela vida social nos quais os indivíduos passam a atuar e a constituir-se. Em seguida, abordamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja maior preocupação centra-se na explicação das condutas humanas guiando-se pela análise das práticas linguageiras (textos orais e escritos). Apresentamos, ainda, uma visão geral em torno da concepção de gêneros textuais no quadro teórico do ISD e em outras perspectivas teóricas e, por fim, discorremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos da sequência didática que embasa a implementação do *modelo multimodal*.

1.1 A Linguística Aplicada e o Ensino de Língua Portuguesa

A perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada (LA) reconhece a necessidade de se afirmar como área de pesquisa que busca o diálogo com outras teorias que estão perpassando o campo das Ciências Sociais e Humanas (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, a LA reveste-se de uma natureza inter/transdisciplinar, e coloca-se a favor de “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, op.cit, p. 14).

É evidente que para se chegar a essa nova perspectiva, a LA passou por um percurso ressignificativo do qual foi possível se depreender muitas transformações, entre elas o que ficou conhecido como as duas viradas das teorias em Linguística Aplicada. O marco da primeira virada, conforme Moita Lopes (2011), é a mudança de paradigma do objeto de

estudo – de uma abordagem centrada na aplicação da linguística ao ensino e descrição de línguas, e, no caso do ensino de língua, na exposição de técnicas para um ensino eficaz.

A segunda virada é justificada por Moita Lopes (2011, p.17) pela percepção da limitação do trabalho exclusivo em contextos de ensino/aprendizagem de língua, com destaque na área de tradução. Alarga-se, então, o interesse para outros campos de atuação – os tipos de letramentos como também para outros contextos institucionais como empresas, mídias, clínicas, etc. Contribuíram para essa projeção as teorias de Vygotsky e Bakhtin que trazidas para a LA apontam para a linguagem como “instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação” (MOITA LOPES, op.cit, p. 18). Sendo assim, a explicação da prática de uso da linguagem requer a consideração de outras áreas de conhecimento, confirmando a relevância da interação de saberes, ou seja, a natureza inter/transdisciplinar que ganha força nos estudos em LA.

Segundo Moita Lopes (2006), “[...] se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia...” (p.96), ou seja, é preciso tecer um diálogo com outras áreas do conhecimento para que possamos responder à complexidade de estudos que envolvam a linguagem.

Nessa direção, a Linguística Aplicada cresce expansivamente em busca de respostas para questões pertinentes à compreensão sobre como a linguagem funciona, em contextos variados. Temos uma nova visão de Linguística Aplicada inserida no paradigma de mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas ocorridas no final do século XX e início do XXI, que faz emergir a reflexão em torno do sujeito social - ponto central das inquietações nesse momento. Busca-se romper com o tratamento homogêneo a respeito desse sujeito, o que demanda novas teorizações, um novo modo de pensar que, na ótica de Moita Lopes (op.cit), configura uma Linguística Indisciplinar.

Chamada de Indisciplinar no sentido de “reconhecer a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (...) para compreender o mundo atual” (MOITA LOPES, op.cit, p. 19). Atributos como antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), crítica (RAJAGOPALAN, 2006), entre outros, são utilizados para ressaltar os novos conceitos propostos pela chamada Linguística Aplicada Indisciplinar na condição de Ciência Social.

Assim, a chamada LA contemporânea vai considerar problemas relacionados à linguagem, que sejam socialmente relevantes, de forma contextualizada, e buscar soluções pertinentes e úteis para os sujeitos. Nesse sentido, passa a questionar suas bases epistemológicas, principalmente, no que se refere ao tratamento dado ao sujeito, já que, tradicionalmente, os estudos sobre a linguagem separavam o sujeito do seu mundo encarando-o como homogêneo e imune ao contexto sociocultural em que está inserido, ou seja, os indivíduos eram concebidos associalmente, visto que o papel do social não era entendido como relevante. A partir de uma nova perspectiva, o sujeito da LA é pensado em sua heterogeneidade, isto é, um sujeito social atravessado por discursos que o constituem e situado em relação às suas peculiaridades e práticas discursivas nas quais é constituído (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

Moita Lopes (2006; 2013) ainda considera primordial, na LA contemporânea, investigar sujeitos de discursos marginalizados, cujas vozes não são ouvidas e/ou não interessam à ideologia dominante, fazendo valer os seus saberes, pois muito podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em LA. Para o autor, o grande desafio para pesquisadores da atualidade é produzir conhecimento que tenha relevância também para essas pessoas que sofrem às margens da sociedade, as “Vozes do Sul”, como ele as denomina, as quais têm encontrado inúmeros obstáculos para se fazerem ouvir.

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (MOITA LOPES, op.cit, p. 87-88).

Em consonância com o entendimento de Moita Lopes sobre uma LA que dialogue com o mundo contemporâneo, Kleiman (2013, p. 40) também assinala que é momento de trazer outras vozes, de “sulear” para evidenciar a importância das pesquisas na construção de conhecimento sobre espaços e indivíduos que se mantiveram, por muitos anos, invisibilizados e/ou silenciados.

No contexto pedagógico, entre outras vertentes, a LA é chamada a colaborar no aperfeiçoamento do trabalho didático de sala de aula focalizando a linguagem como prática social e criando instrumentos tanto de trabalho, como de pesquisa que consigam definir e

compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a LA dialoga com teorias que têm em comum a perspectiva de compreender os tempos atuais e que abrem espaço às vozes que atuam, de fato, na vida social e que, por vezes, não são legitimadas, como é o caso dos sujeitos colaboradores de nossa pesquisa - alunos e professora do Ensino Fundamental II da Rede Pública de Ensino. As vozes dos atores da escola pública são, em sua maioria, vozes ainda silenciadas e que, portanto, precisam falar e serem ouvidas.

Desse modo, o ensino-aprendizagem de línguas tem atuado de maneira a considerar problemas de uso da linguagem, socialmente relevantes e contextualizados, que abarcam questões de significação inerentes à linguagem e a sua vinculação com o contexto social: “A linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos” (MOITA LOPES, 2011, p. 19). Logo, os problemas de linguagem presentes dentro da sala de aula propiciam ao linguista aplicado um olhar que oriente o ensino-aprendizagem da língua pela consideração das realidades sociais e por meio de um pensar sempre problematizador, não mais voltado, apenas, para as propriedades estruturais da língua, mas abarcando as propriedades de significação e compreensão que se caracterizam pela dinamicidade linguística.

Sobre o trabalho com a linguagem no ensino da língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20) propõem que as atividades de ensino de língua tenham sempre em foco a linguagem

[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nesse sentido, a linguagem é condição relevante para a construção da vida em sociedade, uma vez que a plena participação social é efetivada pelo domínio da linguagem produzida nas diferentes práticas vivenciadas socialmente. O sujeito não utiliza a linguagem apenas para expressar o seu pensamento ou para transmitir mensagens ou conhecimentos, mas, principalmente, para se comunicar, se relacionar, agir, construir visões de mundo e de cultura por meio do seu uso nas instâncias sociais (BARROS, 2014, p. 147).

Ainda quanto ao uso da linguagem, os PCN destacam a importância do “trabalho com textos reais, em vez de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (BRASIL, 1998, p. 18) e a necessidade de uma “compreensão ativa” e uma “interlocução efetiva” nas propostas de leitura e de uso da fala e da escrita (cf. seção introdutória, p.17). Essas diretrizes assinalam que o trabalho com a linguagem requer uma forma articulada com os variados contextos sociais e com a construção de sentidos de forma colaborativa para os que neles se inserem.

Nas palavras de Rojo e Cordeiro (2004), os PCN de Língua Portuguesa proclamam “uma virada discursiva ou enunciativa” na concepção de linguagem, visto terem contribuído para a perspectiva do ensino-aprendizagem de línguas norteada por meio dos gêneros textuais.

O trabalho com gêneros propõe uma forma de abordagem da Língua Portuguesa cujo cerne ultrapassa uma concepção puramente linguística/textual. Cada texto precisa ser entendido de forma particular e em relação a cada domínio de uso da linguagem em uma esfera da atividade humana. Diferentemente do que tradicionalmente se aborda no ensino da Língua Portuguesa, ou seja, os fatos linguístico-gramaticais descontextualizados da ação de linguagem que os mobiliza, o ensino por meio de gêneros textuais busca devolver à língua o entendimento de toda a complexidade linguístico-discursiva envolvida em uma determinada ação de linguagem.

Para Bakhtin (2003), para explorar a língua em uso, considerando as intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, não é necessária a leitura de dicionários e gramáticas para decorar forma, pois a produção enunciativa não advém da forma e sim da própria interação que ouvimos e damos resposta, estabelecendo relação com o mundo que nos rodeia e nos completando como sujeitos.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciado e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) [...] Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero [...] (BAKHTIN, 2003, p. 282 -283).

Seguindo essa orientação, no ensino-aprendizagem de língua materna, a proposta é inserir os alunos numa dinâmica de saber utilizar as diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar suas ideias, usufruir das produções culturais e interpretá-las, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, ou seja, o ensino voltado para as práticas sociais de linguagem.

Nessa perspectiva de se considerar a linguagem como atividade socialmente construída, convém pontuar algumas características de uma LA Indisciplinar que favorecem o trabalho com a língua materna na construção de conhecimento sobre a vida social e na compreensão de questões sobre os usos da linguagem. Tais características são: o reconhecimento de novos sujeitos - os excluídos da sociedade, denominados por Moita Lopes (2006, p. 100) como “as vozes do Sul” conforme abordado anteriormente; valorização das práticas discursivas e ideologias que marcam os sujeitos socialmente (cf. p. 24, neste capítulo), inclusão das questões de política na pesquisa, dando voz aos sujeitos; reflexão sobre a questão ética como princípio norteador e de respeito à diversidade ideológica, assim como o avanço da fronteira disciplinar (MOITA LOPES, 2011, p. 21-22).

Dessa forma, essas características conduzem a LA a refletir e a questionar antigas práticas no espaço do ensino-aprendizagem de línguas, para incluir temas vinculados à vida contemporânea e presente nas inquietações dos sujeitos que os vivenciam atestando a relevância social da pesquisa. O que figura na discussão atual é quais discursos serão contemplados, que sujeitos serão pesquisados e que vozes serão ouvidas na prática discursiva do fazer científico. A relevância da pesquisa consiste, sobretudo, no sentido de trazer contribuições significativas para a realidade e nesse viés, uma das condições é trazer o sujeito para dentro do campo de investigação.

Em nossa pesquisa, por exemplo, buscamos acolher a voz do aluno e do professor da Escola Pública. Na compreensão do que está envolvido no projeto didático que realizamos, nosso foco não se assenta somente na intervenção que a professora colaboradora faz junto aos alunos, mas principalmente, na construção desses alunos e dessa professora como sujeitos dentro do projeto. Partindo de uma perspectiva “empoderadora” na abordagem dos textos multimodais, os alunos são motivados a se incluírem conscientemente no processo de construção do conhecimento de maneira crítica e socialmente situada. Ao defendermos essa perspectiva, queremos que se façam ouvir as “vozes do Sul”, isto é, as vozes dos sujeitos da Escola Pública que, muitas vezes são criticados, mas poucas vezes ouvidos ou reconhecidos no entendimento de questões relacionadas ao uso da linguagem.

Alinhado a essa discussão de LA, o ensino da Língua Portuguesa dialoga com outros conceitos e paradigmas, tais como letramento(s), multiletramentos, tecnologias, proficiências, multisseios, entre outros. As diferentes tecnologias presentes na sociedade trazem, para esse cenário, discussões sobre o tema letramento (s) e sobre os gêneros textuais que congregam em sua constituição diversos recursos multimodais e/ou multissemióticos. Há uma multiplicidade de gêneros que circulam, seja através da mídia impressa, seja através da mídia *online* e que apresentam mudanças no formato, no estilo, no suporte, na combinação dos recursos multimodais e nas várias semioses (ROJO, 2012).

Multimodalidade e multisseios são conceitos há muito requisitados no âmbito educacional, a tal ponto de já estarem contemplados no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 7-8) que, dentre os objetivos do Ensino Fundamental, estabelecem:

- *Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- *Utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*
- *Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (grifo nosso)* (BRASIL/MEC, 1998 p. 7-8).

Na contemporaneidade, sob a influência do avanço tecnológico e da mídia, a utilização da linguagem visual nas práticas escritas tem ocasionado efeitos na configuração e nas características destas, evidenciando transformações no plano do texto cuja materialidade emerge hibridizada, invadida por imagens, som e movimento, intercalados com a escrita gráfica, configurando os textos multimodais. Textos esses que são objetos de ensino para desenvolvimento do projeto didático realizado nesta pesquisa.

Tais textos possibilitam modos de leitura distintos daqueles circunscritos ao modelo de leitor centrado no papel. Precisamos, pois, atribuir sentido a textos constituídos por linguagens variadas consubstanciadas em palavras, imagens, cores, gestos, entre outros, que se integram na construção do sentido do texto. Consequentemente, temos a necessidade de uma formação com mais ênfase na modalidade visual, mais focada no letramento visual, ou seja, na comunicação e na interação com mensagens visuais.

É no âmbito da compreensão desse novo paradigma linguístico que se insere a discussão que fazemos nesta pesquisa buscando enfatizar a importância do letramento visual na sala de aula. Ancorada nos estudos recentes em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013), conforme anteriormente abordados, e na orientação da teoria da multimodalidade e dos multiletramentos, concordamos com uma noção de letramento visual que inclui não só a habilidade de ler, compreender e interpretar múltiplos significados visuais presentes nos textos multimodais, mas também a capacidade de construir seus próprios significados em estruturas imagéticas.

Nesse sentido, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se na preparação do aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações - atividades de linguagem - como denomina Bronckart (2006), pois o domínio da língua materna não se dá apenas em conhecimentos linguísticos isolados. Assim, para alicerçar o trabalho do projeto didático que realizamos junto à professora colaboradora, na próxima seção, apresentaremos alguns princípios e conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), uma vez que nos fundamentamos em suas investigações de cunho didático para sistematização do projeto com os gêneros multimodais, realizado nesta pesquisa (cf. seção introdutória, p. 18).

1.2 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Realizar um estudo com base nos princípios do ISD pressupõe, inicialmente, conhecimento de algumas das bases epistemológicas que contribuíram para o surgimento e a consolidação dessa perspectiva nos estudos da linguagem. Assim, as ideias interacionistas sociodiscursivas fundamentam-se, principalmente, nos preceitos de Vygotsky (1987/2005) – no campo do desenvolvimento; de Habermas (2003) – no campo filosófico e de Saussure (1916/2006), Volochínov (1929/2006) e Bakhtin (1992/2003) – no campo da filosofia da linguagem.

Concebido como uma corrente da ciência do humano, o ISD tem como foco de atuação as ações de linguagem que apresentam características bastante heterogêneas, haja vista ser a linguagem uma forma de ação constituída no social. Assim, busca, essencialmente, compreender como se dá a apropriação e o desenvolvimento da linguagem humana considerando a natureza plural desse processo, apoiando-se em diferentes ciências: Psicologia, Linguística, Filosofia, dentre outras.

Com relação à Psicologia⁴, o ISD defende o caráter social da linguagem e considera a “tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Do exposto, fica clara a relação com o pensamento de Vygotsky, especialmente no que tange à noção de internalização que supõe o processo de construção do pensamento a partir das representações do mundo, de suas relações e da interação com o social mediada pela linguagem (processo construído de fora para dentro, do plano social para o plano individual interno). Assim, o desenvolvimento cognitivo é de natureza biossocial, isto é, além de um ser biológico, o homem é um ser social que só imerso numa realidade sóciohistórica constrói/(re)constrói seus conhecimentos.

O princípio saussuriano da natureza social da língua e do signo linguístico como convencional e arbitrário soma-se ao projeto do ISD tornando-se fundamental: o signo é constituído pela união psíquica de um conceito significado que não existe a priori, somente no momento em que o signo é emitido e de uma imagem acústica significante, entendido não apenas como um som, mas como uma representação em nossa mente. Dada essa natureza, seu valor resulta de uma convenção social e das trocas entre os membros de uma comunidade, assim os signos não são provenientes da atividade de uma consciência individual, mas são provenientes da interação social. Se o signo não fosse convencional, arbitrário, não haveria entendimento entre os humanos e com isso, consequentemente, não haveria interação.

1.2.1 O agir no quadro do ISD

A noção de agir é central ou decisiva para o ISD, haja vista que o ser humano para se constituir como um ser sóciohistórico age de maneira cooperativa – coopera com os outros e necessita dos outros na atividade social – relacionando-se socialmente via linguagem.

Segundo Bronckart (2006, p. 10), o ISD tem a especificidade de postular que o problema da linguagem “é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”, que se quer construir, pois é central para o desenvolvimento individual e social. Com isso, o

⁴ No campo da Psicologia, é oportuno registrar as contribuições de Piaget que não são, de fato, negadas pelo ISD, ou seja, o ISD reconhece que as transformações de natureza biológica também geram mudanças significativas na constituição do ser humano, mas por outro lado contesta a posição de Piaget por ser uma orientação puramente biologizante e sendo assim limitada, uma vez que não há alusão ao social como determinante do processo de evolução e sua ênfase recai sempre no aspecto biológico.

ISD distancia-se do Interacionismo Social ao elevar o papel da linguagem como fundamental para o desenvolvimento, conforme Bronckart (op. cit), na afirmação abaixo:

[...] o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

Desse modo, para estudar o agir humano, por uma questão de ordem metodológica, o ISD faz uma distinção entre agir, no sentido geral, e agir de linguagem. O primeiro é constituído por atividades coletivas que, de uma maneira ou de outra, “organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, op. cit, p. 138), ou seja, está associado às práticas sociais em geral e o segundo é a atividade de linguagem em uso, na dimensão social e na individual, um agir que é mediado por meio da linguagem. No entanto, entendemos que ambas são formas de agir humano, que mantêm uma relação indissociável, sendo o agir geral sempre dependente do agir de linguagem.

O agir geral é designado no ISD de agir praxiológico, que é o agir prático e que se destina a algum efeito nos três mundos⁵. Já o agir de linguagem ou comunicativo é o agir no próprio texto (no sentido de discurso), a atividade de linguagem em uso. Na dimensão social, este tipo de atividade serve para criar normas, valores, bem como para planejar, regular e avaliar as atividades coletivas (BRONCKART, op. cit p. 140).

Para o ISD, o principal instrumento semiótico a gerar desenvolvimento no ser humano é a linguagem. Por isso é por meio da linguagem (dos textos-discursos) que se interpretam as condutas ativas ou o agir dos agentes produtores das práticas linguageiras situadas (LOUSADA, 2011, p. 63). O agir de linguagem favorece, pois, a interpretação da ação do homem no contexto, incluindo atividades individuais e sociais e é permeado por valores históricos e socioculturais. Ao realizar uma ação de linguagem, o indivíduo reflete sobre as atividades coletivas e as ações individuais, tornando o texto uma entidade coletivamente constituída que jamais será estável, pois o contexto se torna variável de acordo com os aspectos históricos e sociais e influencia diretamente no agir de linguagem e na forma de interação. Assim, para Bronckart (1999, p. 13),

⁵ Discorreremos a seguir, (p. 32) sobre as representações referentes aos mundos representados.

É no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo ação de linguagem).

Em relação ao conceito de ação, fundamentando-se na Filosofia, particularmente em Habermas (2003), Bronckart (op. cit) elege a ação de linguagem como um conceito norteador das proposições do ISD. Tal conceito é explicado e entendido a partir da noção de agir comunicativo teorizado por Habermas que corresponde à noção de que, ao contrário da espécie animal que constrói representações não negociadas de seu meio, a espécie humana, através da cooperação dos indivíduos na atividade, elabora uma representação reguladora e mediada por interações verbais.

Para Habermas (2003), o aspecto proposicional da linguagem não se limita à análise lógica puramente, mas considera todo o contexto e situações do mundo que tornam a interação “validada” ou “entendida”. Nessa perspectiva, a proposição da linguagem ocorre nas trocas dialógicas entre sujeitos que são “exigidos” a participar ativamente, para assim haver o entendimento mútuo e o acordo entre eles para validar ou legitimar o diálogo. Assim, o princípio habermasiano é o de que toda ação comunicativa que os sujeitos realizam entre si é baseada fundamentalmente na legitimação de valores em relação ao mundo. Tal legitimação ocorre em função de determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de mundos (“formais” ou “representados”) - mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

As representações concernentes ao mundo objetivo dizem respeito ao mundo das coisas objetivamente representadas e “conhecidas” entre os falantes que têm pretensões de verdade sobre aquilo que falam. O mundo social, específico da espécie humana, refere-se às convenções/normas que “controlam” os espaços sociais, normas que já existem pré-fixadas ou que estão sendo construídas naquele momento de interação. Neste mundo há a pretensão da validade em relação à correção, avaliação e adequação sobre o que foi dito/feito e o mundo subjetivo concentra-se na autorreflexão, relação entre indivíduo e sua tarefa – revelação da subjetividade nas trocas interativas. Aqui há a pretensão da veracidade sobre aquilo que é revelado.

Para Machado (2009), todo agir - e por agir assume-se toda forma de intervenção no mundo por meio de textos - está relacionado à forma como representamos mentalmente esses

três mundos citados anteriormente. A representação dos mundos instaura, portanto, a ação comunicativa como produto das avaliações sociais que embora sejam coletivas também se referem a representações individuais na medida em que cada falante que age “avalia” o fazer baseado na interiorização dos mundos construídos socialmente, isto é, a ação comunicativa torna-se parâmetro a partir do qual cada indivíduo julga a validade do agir de seus pares em relação aos mundos representados.

Entendendo a noção dos mundos representados, vemos que, de fato, contribuem para a compreensão do termo *ação*, pois é nessas três formas que as ações se constituem. É importante destacar que ao mudar o mundo objetivo, muda-se o mundo social e o subjetivo, modificando também a ação de linguagem atuante. Para Cristóvão (2001, p. 19),

[...] É nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem. Diferentemente da concepção (aristotélica) de que as representações do mundo antecedem a linguagem, Bronckart (1997; 1999) considera como primeiras as dimensões históricas e sociossemióticas do funcionamento humano. Portanto, não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, o objeto de análise deve ser as ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos.

Podemos, dessa forma, compreender que a ação de linguagem integra os contextos de produção, circulação e recepção dos quais os sujeitos interlocutores participam. Bronckart (2006) salienta que a realização de uma atividade ou ação de linguagem se dá sob a forma de textos, construídos, de um lado, pela mobilização de recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua (gêneros e tipos de discurso). Nessa concepção, os textos podem ser definidos como “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo”, e um texto como “o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139).

Assim, no quadro teórico do ISD, é essencial entendermos os conceitos de *atividade* e de *ação* como elementos centrais para a reflexão sobre a linguagem. Bronckart (op.cit, p. 69) explicita tais conceitos, afirmando que, primeiramente, a *atividade* diz respeito ao ponto de vista sociológico, em que no quadro de uma ou várias formações sociais participam vários agentes, tratando-se de uma “atividade coletiva, no contexto de uma formação social”. Enquanto que a *ação* humana, do ponto de vista psicológico, diz respeito a uma sequência

organizada de condutas, que são atribuídas a um agente singular, ou seja, quando se questiona “a responsabilidade assumida por um agente singular no desenvolvimento da atividade”. A *atividade* estará, pois, para o agir coletivo, assim como a *ação* para o agir individual. Entretanto, para Bronckart (2006, p. 212), tanto a *atividade* como a *ação* somente podem ser analisadas dentro de um processo *interpretativo*⁶.

Compreendendo a linguagem como forma de representação, conseqüentemente, o ISD se preocupa também em entender o estatuto dos textos, as coerções ou limitações da textualidade, as condições de realização das atividades de linguagem e seus processos de mediação. Especificamente, em relação à mediação, destacam-se os processos de mediação formativa que se enquadram dentro do programa de estudos sugeridos pelo ISD, uma vez que os estudiosos vinculados a esta corrente apregoam que são esses processos que asseguram a transmissão e a reprodução dos *pré-construídos*.

É por meio dos processos de mediação formativa que as pessoas internalizam os pré-construídos, os gêneros textuais, e é a internalização de construtos históricos, de instrumentos e formas semióticas que, segundo Machado (2005, p. 250), “permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro”. Tais processos, de acordo com Bronckart (2008, p. 114), se configuram em três conjuntos:

- a) Os processos de educação informal, por meio dos quais os adultos integram os recém-chegados ao grupo nas redes dos pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas [...];
- b) Os processos de educação formal, em sua dimensão didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condições de formação de pessoas);
- c) Os processos de transação social [...] em que se desenvolvem nas interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente, na forma de avaliações (geralmente languageiras) recíprocas, contribuindo para a manutenção das interações - mesmo com a existência de situações conflituosas - e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos.

É exclusivamente sobre o item b, os processos de educação formal, o nosso foco de interesse, uma vez que nosso objetivo é compreender como e em que medida se dá a

⁶ Bronckart (2006, p. 212) assinala que o que chamaremos de atividade ou de ação é sempre o resultado de um processo interpretativo. São os comportamentos humanos que são observáveis. Classificar esses comportamentos de atividade ou de ação é resultado de propriedades que atribuímos aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos, propriedades essas nem sempre observáveis, mas inferidas.

implementação do modelo multimodal como proposta didática no Ensino de Língua Portuguesa. Cabe destacar que o cerne da pesquisa não é a atuação da professora colaboradora, embora lhe seja propiciada uma formação mediatizadora do processo de conscientização de suas próprias práticas para que ela tenha condições de agir didaticamente ao apresentar possibilidades para o trabalho com os gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

Para abordar as bases teóricas sobre os processos de educação formal, inicialmente, na seção a seguir, exploramos concepções relacionadas aos gêneros textuais e, em seguida, apresentamos o procedimento *sequência didática* (SD) elaborado e proposto pelos estudiosos do ISD como um instrumento semiótico para mediar o agir dos professores. Nesta pesquisa, nos embasamos nos parâmetros da SD para nortear a elaboração didática do modelo multimodal que estamos defendendo nesta tese.

1.3 A concepção de gêneros textuais

No quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo entende-se que é no agir linguageiro que surgem os textos por meio dos quais os seres humanos agem sobre o mundo e interagem com seus pares. As diversas espécies de textos que emanam das atividades de linguagem são compreendidas como gêneros textuais que permitem ao sujeito realizar ações da linguagem nos diversos âmbitos sociais.

De acordo com Bronckart (2006, p.143), a construção de um texto mobiliza “mecanismos estruturantes, operações cognitivas e modalidades de realização linguística.” Os textos são correspondentes empíricos das atividades languageiras realizadas com os recursos de uma língua natural, assim, considerados pelo autor como “correspondentes empírico – linguísticos das atividades da linguagem de um grupo” e, quando se trata de um único texto este é tido como “correspondente empírico – linguístico de uma determinada ação da linguagem” (BRONCKART, op. cit, p. 139).

Assim, todo texto é fruto de uma ação de linguagem, da mesma forma, todo texto só é concretizado por meio do empréstimo de um gênero, daí podermos dizer que todo texto pertence sempre a um determinado gênero.

Dessa forma, os gêneros não apenas estariam responsáveis pela significação de nossas ações, como também seriam os responsáveis pela regularização e referenciação dessas ações nas interações. Como bem esclarece Machado (2005, p. 250):

Portanto, os gêneros de textos constituem-se como pré-construtos, isto é, construtos existentes antes de nossas ações, necessários para sua realização. [...] eles são objetos de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituí-los, em um determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de reservatório de modelos de referência [...].

No tocante aos gêneros textuais como objetos de ensino, Dolz e Schneuwly (2004, p. 74-75) promovem considerações significativas. Para os autores, o gênero de texto pode ser um instrumento entre as práticas de linguagem que são as mais diversas e a atividade dos alunos, conseqüentemente, o gênero é um megainstrumento, pois fornece um suporte para a atividade de linguagem, nas situações de comunicação, sendo uma referência para os aprendizes, e, desse modo, deve ser trabalhado na escola.

O gênero é entendido como megainstrumento, por ser “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), que permitem agir eficazmente numa classe definida de situação de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). A comparação do gênero a instrumento nos remete a Vygotsky (2005) quando discute a mediação e defende que o aprendizado humano é de natureza social ao postular a linguagem como sistema simbólico da humanidade. No caso, em questão, os gêneros são mediadores semióticos das ações discursivas.

À medida que possibilita a comunicação e a aprendizagem, o gênero é considerado instrumento, pois o ser humano o usa para agir linguisticamente numa determinada situação definida por uma finalidade, um lugar social e por interlocutores específicos. É um instrumento semiótico constituído por signos que levam em conta os conteúdos, a estrutura comunicativa e configurações específicas de unidades linguísticas.

Entretanto, ao ser inserido em sala de aula para servir ao processo de ensino-aprendizagem, o gênero favorece uma prática de linguagem em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. A abordagem comunicativa entre alunos e professores desvincula o gênero de qualquer relação com uma situação comunicativa autêntica. Por conseguinte, “os gêneros não são apenas instrumentos de comunicação, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 77).

Diante dessa particularidade, Dolz e Schneuwly (2004, p. 80-81) apontam para um novo e necessário desdobramento: de objeto, os gêneros passariam a ser também instrumentos para o desenvolvimento da linguagem. A ênfase dada ao gênero pode ser no sentido de tomá-lo como objeto de ensino e como instrumento para o desenvolvimento de outras capacidades, pelo fato de ser constitutivo da própria ação, o gênero pode ser tomado como um objeto de ensino na medida em que o aluno pode fazer novas descobertas de como utilizar gêneros de contextos que não lhe são familiares.

Desse modo, o gênero pode passar de objeto de aprendizagem espontânea, que acontece naturalmente através do convívio social, a objeto de ensino escolar, através de uma definição sistematizada das características a serem ensinadas. Segundo Dolz e Schneuwly (op.cit, p. 51), os gêneros são “instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”, isto é, o gênero nos possibilita agir em situações de linguagem e uma de suas particularidades é que ele é constitutivo da própria ação.

Na perspectiva que defendemos nesta pesquisa, questões referentes à cidadania e à inserção social são abordadas em sala de aula por meio de diferentes gêneros multimodais. Para além do domínio do gênero em si, apenas como um objeto, os alunos têm acesso a textos que circulam e fazem parte da vida social e exercitam com eles a capacidade de serem produtores e leitores mais proficientes.

É preciso ressaltar que o termo *gênero* esteve, por muito tempo, relacionado à noção de *gêneros literários*, cujos primórdios remontam aos trabalhos de Platão no período clássico. Hoje, ele já é bastante conhecido e divulgado dentro dos estudos da linguagem, graças, sobretudo, ao célebre texto de Bakhtin *Os gêneros do discurso* (2003). Nesse texto, inserido no Brasil na obra *Estética da Criação Verbal*, o autor confere ao termo um caráter formal, dando-lhe o sentido tantas vezes mencionado em muitos trabalhos da área: gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado”⁷.

⁷ Muitas são as vertentes teóricas que se apropriam do conceito de *gênero textual discursivo*. Marcuschi (2008, p.152), atento a esta questão, aponta quatro tendências para o estudo dos gêneros que, atualmente, se desenvolvem no Brasil na área dos estudos linguísticos: uma perspectiva bakhtiniana, que busca um diálogo com os estudos da Escola de Genebra e com Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart; uma perspectiva que se desenvolve na linha da escola norte-americana mais formal, influenciada pelos estudos de John Swales; uma tendência que se fundamenta na teoria sistêmico-funcionalista de Halliday; uma abordagem mais eclética que se baseia nos estudos de Bakhtin, Adam, Bronckart, Bazerman, Miller, Kress e Fairclough. É preciso referenciar que a abordagem para o ensino dos gêneros da Escola de Genebra tem grande repercussão no cenário educacional brasileiro, sobretudo, pela divulgação das ideias de dois de seus principais pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (ROJO, 2000; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), como também merece destaque

Para Bakhtin (2003, p. 279), cada esfera da atividade humana elabora um variado número de gêneros, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Esses gêneros distinguem-se uns dos outros por seu conteúdo temático, estilo verbal e por sua construção composicional. Essas três dimensões, apesar de possuírem características específicas, fundem-se compondo o gênero. Logo, os gêneros são instrumentos que estabelecem a possibilidade de comunicação verbal, pois ela seria quase impossível se não dominássemos os gêneros e tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada processo de produção textual.

Ao utilizar a definição “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Bakhtin está levando em conta, também, o caráter individual da linguagem, ou, em outras palavras, o estilo particular dos falantes. Para ele, é justamente essa peculiaridade que gera uma enorme diversidade de textos pertencentes ao mesmo gênero. Os gêneros discursivos, portanto, não são formas extremamente rígidas a serem seguidas pelos participantes de uma determinada esfera da comunicação, mas possuem um caráter mais ou menos flexível, moldável às diferentes situações de uso da língua e à “vontade discursiva individual” de cada falante (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Nesse sentido, *gêneros* são mais que formas, são moldes que viabilizam a nossa comunicação e ação no mundo. Caracterizam-se como instrumentos dos quais o falante se apropria e tem a possibilidade de moldá-los e adaptá-los de acordo com sua vontade discursiva e situação comunicativa que se apresenta. Segundo Cristóvão et al. (2006), conhecer um gênero é

conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto (CRISTÓVÃO et al. op. cit, p. 44).

O conceito bakhtiniano enfatiza tanto a “relativa” estabilidade dos gêneros, como o seu caráter de processo (e não de produto), pois ao mesmo tempo em que estes se constituem como forças “reguladoras” de toda ação languageira, também se renovam a cada situação de interação. Dessa forma, cada ação de linguagem, vista na sua individualidade, contribui não

alguns dos pesquisadores contemporâneos de reconhecimento que desenvolvem seus estudos na perspectiva da escola genebrina; Machado, (2009), Cristóvão (2001, 2006, 2008); Guimarães (2006) Nascimento (2014).

só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros. Marcuschi (2005) reforça o teor da dinamicidade do gênero, dizendo que ele jamais pode ser visto como um *modelo estanque* ou uma *estrutura rígida*. Para o autor, devemos conceber gêneros “como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, op. cit, p. 18).

Marcuschi (op. cit) enfatiza a noção de gênero como entidade sociodiscursiva dinâmica, situada, histórica e plástica defendendo que:

[...] eles (os gêneros) não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, op. cit, p. 19).

É fundamental perceber que a noção de gênero está relacionada com muitos aspectos sociais e humanos que estão constituídos na sociedade, já que a sociedade transforma-se no decorrer dos tempos. A linguagem e, conseqüentemente, os gêneros acompanham as novas realidades e perspectivas cotidianas, o que faz com que os gêneros se multipliquem a cada instante. Marcuschi (op. cit.) ainda destaca que o desenvolvimento e o aparecimento dos novos gêneros estão atrelados aos avanços tecnológicos. Basta observarmos a quantidade de gêneros que emergiram, por exemplo, a partir da internet: *blog*, *chat*, *e-mail*, videoconferência, editorial *online*, enciclopédia virtual e muitos outros.

Outro aspecto relevante apontado sobre os gêneros é a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens entre outros (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). A teorização sobre gênero que abordamos até agora pouco nos informa sobre essa especificidade, embora observemos o uso cada vez mais proeminente de elementos visuais nos textos contemporâneos. Esse tema, de bastante relevância para o assunto abordado neste estudo, será apresentado na abordagem sociosemiótica a seguir e, mais detidamente, no segundo capítulo.

1.3.1 A noção de gêneros na perspectiva sociossemiótica

No arcabouço da Semiótica Social, os gêneros textuais recebem tratamentos diversos, advindos de perspectivas diferentes que concordam em tratar a questão dos gêneros em associação direta com as estruturas sociais abarcadoras dos usuários da linguagem. Ou seja, os estudos nessa perspectiva buscam compreender a linguagem em relação ao uso que se faz dela. Voltam-se, pois, para a forma “como a linguagem e o contexto social em que é produzida se inter-relacionam, de modo que um realize o outro” (VIAN Jr.; LIMA-LOPES, 2005, p. 30).

Assim sendo, a noção de contexto social torna-se chave nas abordagens sociossemióticas sobre os gêneros textuais, as quais buscam, na Linguística Sistêmico - Funcional de Halliday (1978), as bases para compreender o contexto e sua relação com a linguagem.

Especificamente, a perspectiva iniciada por de Gunther Kress (1997), “apresenta-se como um contraponto às teorias sobre gêneros textuais que se restringem ao exame de seus recursos verbais, negligenciado o estudo dos diferentes sistemas de signos usados na construção de sentidos” (BALOCCO, 2007, p. 65). Para esta autora, em primeiro lugar, o quadro de referência teórico proposto por Kress distancia-se de teorias que se voltam exclusivamente para questões relativas à constituição interna do gênero: sua organização textual; suas características temáticas; seu registro; ou constituição lexicogramatical.

O enfoque teórico de Kress dá ênfase à noção de hibridização, ou seja, “a forma como os gêneros apresentam elementos, tanto de múltiplas formações discursivas, quanto de variadas categorias genéricas” (BALLOCO, op.cit, p. 66). Segundo Kress (2004), para produzir determinados sentidos, os gêneros acabam por incorporar traços característicos de outros gêneros, visando, assim, ao alcance de determinados objetivos na interação. Para o autor, “mesclagem é normal, em qualquer domínio, e em qualquer nível” e “não há problema nenhum em dizer que um texto pode ser e em muitos casos será geneticamente mesclado” (KRESS, op.cit, p. 52). Fator também importante para esta pesquisa é que, na perspectiva do mesmo autor, os gêneros textuais não podem ser estudados sem levar em consideração elementos não verbais.

A postura de Kress vai ao encontro da opinião de Marcuschi de que a hibridização não é um fato isolado a algumas situações, mas um fenômeno corriqueiro em nossas práticas comunicativas diárias “em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Aliás, citando o próprio Kress, Marcuschi (op.cit, p. 25) argumenta que “caminhamos para uma ‘hibridização’ ou ‘mesclagem’ de gêneros de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja ‘categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo’”.

De acordo com Balocco (2007), na perspectiva de Kress, os gêneros codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Em nenhum momento, perde-se de vista a questão fundamental da natureza da linguagem como uma prática social, constituída pelos significados sociais em circulação em determinada cultura, em dado momento histórico, e, igualmente importante, constitutiva de novos significados.

Tanto Kress como van Leeuwen (2005) apresentam singular preocupação em estudar os gêneros atentando para a presença dos vários modos semióticos que os constituem. Kress et. al. sugerem que “a linguagem sozinha não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado” (BALLOCO, 2007, p. 65). Já van Leeuwen (2005, p. 129) argumenta que “gênero é um conceito multimodal”. Elementos verbais e não verbais devem ser vistos como colaboradores de sentidos próprios que se integram para dar sentido ao texto. Essa visão está de acordo com a visão de gêneros, na qual nos baseamos para elaboração do *modelo multimodal* que defendemos nesta tese.

No percurso teórico que estamos desenvolvendo nesta seção, percebemos que, apesar de terem visões diferentes em torno do conceito de gênero textual, os autores compartilham algumas ideias, dentre as quais, a visão de gêneros como instrumentos que permitem ao homem inter(agir) socialmente. Assim, embora a visão de gêneros que permeia esta tese esteja centrada na perspectiva sociossemiótica, em determinados momentos dialogamos com outras visões aqui apresentadas, especialmente, com a abordagem sociodiscursiva em relação aos estudos que envolvem o ensino aprendizagem de gêneros e a elaboração de materiais didáticos.

1.3.2 Todo gênero é multimodal

Para início desta subseção, é oportuno mencionar as palavras de Bagno no prefácio de Antunes (2010, p.11):

Os seres humanos não existem fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que é não ter linguagem – nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem [...] Ser humano é ser linguagem.

Esse posicionamento é importante para entendermos que não somos apenas seres de linguagem, mas, sobretudo, seres na linguagem. Tendo isso como ponto de partida, faz-se necessário registrar que, atualmente, vivemos, de um modo geral, imersos pela visualização da linguagem. As novas mídias tornaram as imagens mais acessíveis e mais difundidas e como fenômeno social, a comunicação dá-se pela interação de uma linguagem multissemiótica, uma linguagem na qual a palavra verbal passou a interagir com a imagem e até mesmo com sons, gestos e movimentos que se entrelaçam para construir sentidos nesse novo paradigma linguístico da contemporaneidade.

O uso das tecnologias de mídia e meios de comunicação expressos, como a *internet*, *e-mails*, imagens digitais, entre vários outros, propiciou o surgimento de diversos gêneros gerados pelas novas relações sociointerativas que se estabeleceram. Além disso, os textos passaram a empregar uma maior quantidade de elementos não verbais em suas realizações. Não há como negar que a multiplicidade de linguagens desse novo cenário amplia as formas de representação da informação para muito além das modalidades escrita e falada da língua, bem como nos coloca em uma nova realidade de uso da linguagem.

Levando-se em conta esse contexto visual de nossa sociedade contemporânea, cada vez mais multimodal, estamos diante de uma série de gêneros que apresentam vários recursos semióticos, tanto linguísticos como não linguísticos, os quais trabalham em conjunto para dar sentido ao texto. Indo mais adiante, assinalamos que a multimodalidade também está na língua/linguagem, como afirma Dionísio (2005) ao considerar que, se os gêneros

são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados ou escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc (DIONÍSIO, op.cit , p. 161-162).

Em sua argumentação, Dionísio afirma que um texto para ser multimodal não deve obrigatoriamente estar repleto de imagens, qualquer texto pode ser analisado sob o enfoque multimodal, isto é, até uma produção predominantemente verbal, a exemplo de uma tese de doutoramento. Podemos afirmar que a forma como esse texto foi disposto, com diagramação própria, destaque de seções, com títulos em negrito, tudo isso torna esse gênero multimodal, ou seja, com a presença de vários modos de significação.

Como já mencionado em discussões anteriores, a sociedade atual, mesmo com todo o apelo visual, considera que leitura representa a decodificação e interpretação da expressão escrita, seja dentro do senso comum ou institucional. Nesse sentido, o sistema educacional não pode continuar com a visão reducionista - valorização apenas da escrita. No caso da escola, *agência, por excelência, do letramento* (KLEIMAN, 1995), ela deve viabilizar o processo de ensino aprendizagem de usos da linguagem, estudar a linguagem considerando o seu funcionamento social, haja vista a necessidade de nossos alunos de estarem preparados para lidar racionalmente com novas práticas de linguagem que configuram ou fazem acontecer os gêneros textuais.

Dessa forma, entendemos que a aula de Língua Portuguesa revela-se como um ambiente favorável para a interação com as novas práticas de linguagens, uma vez que tem o gênero textual como uma ferramenta didática que norteia o ensino formal da língua (BRONCKART, 2006). Assim sendo, objetivamos, nesta tese, refletir sobre a proposta de implementação do modelo multimodal para abordagem de textos imagéticos que estamos defendendo, tendo em vista desenvolver o letramento visual dos alunos a partir da apropriação de práticas de linguagem configuradas em outras formas de linguagem além da realização linguística.

Adotar os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem da língua implica também um conjunto de escolhas que viabilizem a realização deste trabalho. Nesse sentido, para desenvolver a proposta didática que estamos apresentando para o trabalho com os gêneros multimodais, fundamentamo-nos na vertente didática do ISD que tem como princípio a articulação de práticas languageiras a um projeto de comunicação coletivo concretizado no desenvolvimento do procedimento sequência didática (SD), a partir do qual

uma turma de aprendizes deve trabalhar sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação, de preferência real ou simulado⁸ pela ação didática. Problema que é materializado pela produção/leitura de um gênero de texto.

Do ponto de vista pedagógico, o ISD defende que o texto é o ponto de partida, é a base do ensino, é a partir dele que o sistema da linguagem deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não simplesmente como uma situação abstrata de regras. Nessa perspectiva, o ensino deve preocupar-se em contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem que são conhecimentos necessários para a compreensão e a produção de determinado texto numa situação de interação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A sequência didática fundamenta-se no “postulado de que comunicar-se oralmente e por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY 2004 p. 51). Ela compõe-se de uma unidade de ensino com um conjunto de atividades elaboradas de forma progressiva, em uma sequência de módulos de ensino e que contém na sua base um tema e objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de um gênero de texto. Ainda de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a SD tem como objetivo colocar os alunos frente a práticas de linguagem construídas e lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Assim, as práticas de linguagem (materializadas em gêneros textuais) “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Para a proposta de elaboração didática do modelo multimodal, utilizamos, pois, como preâmbulo, essa base metodológica de uma sequência didática e tomamos como princípio o fato de que toda ação de linguagem está impregnada de especificidades que, no contexto desta pesquisa, estão relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como língua materna.

⁸ Dolz e Schneuwly admitem que “o gênero trabalhado na sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência” (2004, p. 81), pois ele é sempre produzido em um contexto fictício. Por mais que a escola tente desenvolver um trabalho aproximando, ao máximo, o gênero da sua realidade comunicacional, este terá, como finalidade, sempre, o ensino-aprendizagem dos alunos.

Capítulo II

O modelo multimodal para abordagem de textos imagéticos: implicações da multimodalidade e dos multiletramentos



Figura 3: Imagens do cotidiano

Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa

CAPÍTULO II

O MODELO MULTIMODAL PARA ABORDAGEM DE TEXTOS IMAGÉTICOS: IMPLICAÇÕES DA MULTIMODALIDADE E DOS MULTILETRAMENTOS

O nosso pensar passa pelas imagens. O nosso sentir não as ignora. O nosso agir habituou-se a lidar com elas. - Joé Carlos Abrantes

Neste capítulo, apresentamos as considerações teóricas que embasam nossa discussão sobre multimodalidade, noção fundamental para esta pesquisa. Inicialmente, fazemos um percurso mais genérico sobre alguns estudos em torno da multimodalidade discursiva, tratamos da *Gramática do Design Visual* e da Pedagogia dos multiletramentos. Depois, nos dedicamos à apresentação do modelo multimodal para a abordagem de textos imagéticos como proposta de contribuição social desta tese e, finalmente, tecemos considerações acerca dos Novos Estudos do Letramento e do Letramento Visual relacionando-os ao ensino.

2.1 A multimodalidade

Nosso ponto de partida é um tema que está cada vez mais em evidência nas pesquisas com ênfase no texto e na produção/recepção dos sentidos: a multimodalidade. De acordo com a perspectiva multimodal, não é possível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita. Além desta, outros elementos representativos - diagramação/layout, formato, cor/cores, uso de imagens - desempenham importante papel constitutivo no significado do texto.

Em virtude disso, produzir e entender textos multimodais, sobretudo na contemporaneidade⁹ em que os textos escritos passaram a empregar uma maior quantidade de elementos não verbais em suas construções, constitui tarefa de extrema relevância. Assim, consideramos importante o entendimento da noção de multimodalidade como enfoque

⁹ Não podemos pensar que só agora a “paisagem semiótica” tornou-se multimodal, a própria história humana, desde os homens das cavernas, já se caracterizava pelo uso de vários modos para a comunicação e representação. Hoje, porém, com as facilidades das inovações tecnológicas temos uma profusão muito maior de imagens, ícones, símbolos, gráficos e desenhos que impressos ou projetados permeiam as práticas sociais de leitura e escrita.

necessário para analisar as novas configurações textuais da atualidade e como panorama do *modelo multimodal para o trabalho com textos imagéticos*¹⁰ que apresentamos nesta tese.

Na área da Semiótica Social, a noção de multimodalidade das formas de representação que compõem uma mensagem foi introduzida por Kress & Van Leeuwen (1996), buscando compreender todos os modos semióticos presentes na configuração do texto contemporâneo. Sendo assim, os autores propõem que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição e não que se pense isoladamente em cada um deles.

O acelerado avanço tecnológico, principalmente nos meios de comunicação, tem influenciado significativamente a apresentação visual dos meios de comunicação, provocando efetivas mudanças, sobretudo nas formas de representação e produção de significados. Kress e van Leeuwen (op.cit) ressaltam essas mudanças no cenário comunicacional comparando as transformações dos jornais e da TV. Até os anos 80, os periódicos eram em preto e branco; no noticiário televisivo, as matérias priorizavam o recurso verbal. A partir de 1990, os grandes jornais incorporaram as cores e as imagens. As notícias passaram a ser constituídas por formas escritas e também por informações visuais. O cenário da comunicação, a partir dessa década, é muito diferente, é incontestavelmente multissemiótico, e o modo visual, em particular, ocupou o lugar central desse cenário.

Essa mudança no cenário da linguagem é também destacada por Vieira (2007, p.29), ao afirmar que nas práticas comunicativas do mundo contemporâneo a imagem se impõe e invade todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador, sendo difícil escaparmos da sedução com que ela nos atrai seja por meio do tamanho da imagem, pelo movimento ou pela cor ou beleza. Tal mudança demanda, pois, a necessidade de estabelecer um “novo olhar” para os textos contemporâneos, no sentido de reconhecer que nas práticas comunicativas da pós-modernidade prevalecem os textos multimodais, aqueles que empregam mais de um modo de representação da informação.

A multimodalidade encontra-se, portanto, nas múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação. Quando falamos, por exemplo, utilizamos, além da fala, gestos, movimentos corporais, entonações, etc. que vão ajudar a construir o sentido do texto que estamos elaborando. Na escrita, a multimodalidade ocorre quando temos o texto escrito incorporado a uma imagem ou outra linguagem visual, como desenhos, fotografias, gráficos,

¹⁰ O *modelo multimodal para o trabalho com textos imagéticos* será devidamente apresentado na subseção 2.4 deste capítulo.

cores, etc. Em relação à manifestação escrita, a própria disposição da escrita no papel já é considerada visual, conforme acentua Descarteci,

em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout) a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação, etc. interferem na mensagem a ser comunicada (2002,p.20-21).

Mozdzinski (2008), destacando também essa mudança no tratamento dos textos que circulam socialmente, assinala que “até pouco tempo, os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não verbais (imagens, sons, gestos etc.) eram tratados de maneira isolada e estanque, de acordo com suas especificidades. Estas fronteiras, no entanto, tornam-se cada vez mais tênues.” (p. 21).

Dessa forma, nas práticas sociais de linguagem, atualmente, nos é exigido ler muito mais do que o texto verbal. Exige-se que o processo de leitura de um texto multimodal ocorra de maneira integrada entre os elementos verbais e os recursos semióticos como a imagem, a cor, a tipografia, o som, dentre outros, caso contrário a compreensão da unidade global do texto será afetada. Vieira (2004, p. 72) se pronuncia sobre isso, dizendo que

as habilidades textuais atuais devem acompanhar os avanços tecnológicos. No momento, a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de mover-se rapidamente entre os diferentes letramentos, compostos pela fala e escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos.

Opinião semelhante apresenta Dionísio (2005b) ao se posicionar em favor da ampliação do conceito de letramento (ou letramentos), a fim de abarcar a fluência dos indivíduos na produção e leitura de textos multimodais. Segundo ela, para que um sujeito seja considerado letrado, no atual cenário das práticas comunicativas, ele deve ser capaz de “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, op.cit, p. 159).

Isso revela que não basta termos contato com cores, formas, sons. Devemos, antes de tudo, sermos conhecedores das potencialidades de significação dessas modalidades além da escrita. No *modelo multimodal* que defendemos neste estudo, sugerimos um caminho para essa abordagem em sala de aula, colocando em pauta a discussão sobre a presença da multimodalidade nos textos, em geral, e sobre o uso da multimodalidade de fato, levando em conta conhecimentos semióticos.

Para ilustrar a necessidade de um tratamento multimodal para os textos, tendo em vista as relações de significado estabelecidas entre o verbal e o visual, apresentamos, a seguir, um exemplo¹¹ no qual a predominância do não verbal é visível e a concentração somente na linguagem escrita seria insuficiente para uma compreensão mais ampla do texto como um todo.



Figura 4: Propaganda assinada pelo Greenpeace

Fonte: <https://www.pinterest.com/earthtom/climate-change/>

¹¹ Este exemplo é uma propaganda utilizada em uma das unidades do livro didático *Para viver juntos: Português -9º ano*, livro que foi o ponto de partida para a escolha dos gêneros que utilizamos no decorrer da pesquisa.

Nesse texto, temos a apresentação de um problema ambiental expresso de maneira complementar por meio de recursos linguísticos e visuais. Há um compasso entre essas duas categorias. No intuito de alertar o leitor para as consequências do desequilíbrio ambiental, o texto apresenta situações extremas denotadas através dos elementos linguísticos, caos, destruição, fome e mortes - e da imagem, que é preponderante em todo o espaço, e provoca um estranhamento quanto à organização/localização do barco e da casa que parecem ter sido trocados de lugar.

Há duas cores predominantes no texto – a cor verde e a amarela. Para qualquer leitor que conheça a cultura brasileira, fica claro que elas fazem uma evocação ao Brasil, por meio da associação com as cores de nossa bandeira. Para a construção do sentido do texto, não basta somente identificar tal aspecto, é preciso ir além, refletir sobre a possível intencionalidade do autor ao destacar tais cores em sua produção. Como o Greenpeace, organização que assina a propaganda, está presente em muitos outros países, não apenas no Brasil, as cores de nossa bandeira nos aproximam do problema - mudanças climáticas - que talvez tenha mais intensidade em outras regiões do mundo. As cores podem fazer o leitor perceber que tal problema também já se faz sentir no Brasil e, conseqüentemente podem favorecer a tomada de atitudes tendo em vista contribuir com a solução do problema climático.

A multimodalidade, então, aparece como uma teoria capaz de integrar texto escrito e imagem para formar uma unidade de sentido. Os recursos visuais unem-se aos elementos linguísticos não apenas para ilustrar o que é dito pelo texto verbal, mas para ampliar, trazer novos sentidos, corroborando para a significação global do gênero, pois, conforme Dionísio (2005 a, p. 195), “todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados, uma vez que desempenham um trabalho persuasivo”.

Sabemos que na sala de aula, de um modo geral, existe uma tendência a ver e entender o objeto de ensino como sendo monomodal, ou seja, trabalhar com o texto seria uma questão de explorar tão somente a linguagem verbal, privilegiando sempre o sistema de estruturas verbais. No entanto, considerando a orientação da linguagem cada vez mais visual, conforme visto anteriormente, hoje em dia essa prática pedagógica se mostra inadequada ou até mesmo irrelevante. O forte predomínio de imagens na sociedade tem influenciado, inclusive, um novo conceito de letramento e proporcionado uma tendência multimodal também ao ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2006).

Um bom exemplo disso são os livros didáticos, que privilegiavam mais textos do que imagens. Hoje, o movimento acontece de maneira inversa. Observamos cada vez mais imagens e menos textos escritos. Embora tenhamos essa nova configuração, isso não quer dizer que exista um tratamento sistematizado para essas imagens. O que parece ocorrer é uma sensibilização acerca da importância de se considerar outras modalidades semióticas além da modalidade verbal, a fim de estar em sintonia com as mudanças no panorama da comunicação no mundo contemporâneo.

Diante desse cenário, na próxima subseção, veremos, então, a sistematização do estudo do aparato visual a partir da visão de Kress e van Leeuwen (1996), em sua obra *Reading images: the Grammar of Visual Design*, na qual apresentam parâmetros de observação dos elementos que compõem as imagens considerando-as não mais como elementos figurativos, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita.

O suporte teórico da Gramática do Design Visual (GDV) e os estudos dos Multiletramentos, que serão apresentados posteriormente, são as principais referências que utilizamos como fundamentação do *modelo multimodal para o trabalho com textos imagéticos* que propomos nesta tese. Portanto, trataremos, a seguir, desses dois eixos teóricos.

2.2 A Gramática do *Design Visual*

O lançamento da obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design* dos autores Kress e Van Leeuwen (1996) foi, sem dúvida, um marco para os estudos sobre multimodalidade. Nessa obra, os autores argumentam sobre a importância e a necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilite verificar como os recursos semióticos visuais reproduzem e constroem estruturas de significados sociais. É importante frisar que esses autores adotaram como base o estudo da comunicação visual das culturas ocidentais.

Nesse sentido, os autores criticam as teorias semióticas tradicionais que atribuíam ao modo visual um papel meramente ilustrativo em relação ao texto verbal, inclusive contrariam a posição de Barthes (1977), que via a necessidade de uma dependência entre imagens e textos verbais para definir o significado visual¹², e consideram que “o componente visual de um texto é uma mensagem independentemente organizada e estruturada, conectada com o texto verbal, mas de modo nenhum dependente dele” (KRESS e van LEEUWEN, 1996 p. 17)

¹² Barthes (1977) descreve três possibilidades de relação entre texto e imagem: ancoragem, quando o texto dá suporte à imagem; ilustração, quando a imagem dá apoio ao texto; “relay”, quando outros significados são acrescentados para completar a mensagem (KRESS e van LEEUWEN, 1996 p.16).

A GDV apresenta padrões para a observação das imagens e de seus elementos, que passam a ser considerados como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita e oferece, ainda, uma descrição formal da estética das imagens que permite perceber os significados implicados na produção das estruturas imagéticas por seus produtores.

De acordo com Almeida (2009, p. 9), o que a gramática elaborada por Kress e van Leeuwen defende é

a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto código dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Partem do pressuposto que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associado exclusivamente à análise crítica de textos verbais. Estas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados e estarem organizadas em diferentes níveis de complexidade.

O termo “gramática”, devido ao seu uso tradicional, traz consigo a ideia de conjunto de regras e normas (KRESS e van LEEUWEN, 1996). Na gramática do design visual (GDV), porém, esse termo reveste-se de uma nova configuração, uma vez que o propósito dos autores é o de analisar a maneira como se dá a combinação de pessoas, de lugares e de coisas num todo significativo. Desta forma, se diferencia de outras gramáticas no que diz respeito ao estudo das formas gramaticais de maneira isolada, desvinculada do significado. Na Gramática do Design Visual, tais formas são entendidas como “recursos para codificar interpretações da experiência e formas de interação social” (KRESS e van LEEUWEN, op.cit, p.1).

A Gramática do Design Visual apresenta-se, segundo seus autores, como ferramenta para análise visual para fins práticos e críticos. Práticos, no que concerne ao papel da comunicação visual como protagonistas em materiais pedagógicos e na democratização do design visual, antes tarefa exclusiva de especialistas. Críticos, como auxiliar na análise crítica do discurso, uma vez que a comunicação visual, e não somente o texto verbal, carrega mensagens que refletem ideologias e poder. (KRESS e van LEEUWEN, op.cit, p.12). Com esse entendimento, advogamos a necessidade de fazer com que o conhecimento acerca da multimodalidade se faça presente no meio educacional, isto é, seja adaptado à realidade escolar de maneira didática buscando desenvolver e aprimorar as habilidades dos alunos em relação à interpretação e ao senso crítico.

Os autores desenvolveram seus estudos baseados na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), que tratava a linguagem como um modo semiótico. Dessa forma, reconhecia a existência de três tipos de trabalho semiótico ligados ao uso da linguagem chamados de metafunções - ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional preocupa-se com a representação do mundo e das experiências vividas pelas pessoas; a interpessoal diz respeito às relações sócio-interacionais estabelecidas pelos participantes de um evento; e a textual trabalha com o papel das estruturas internas do texto.

Kress e van Leeuwen (1996) estendem essa ideia ao modo visual, propondo três funções correspondentes para a Gramática do Design Visual denominadas de representacional, interativa e composicional. Essa relação entre as metafunções propostas por Halliday e as funções da GDV de Kress e van Leeuwen pode ser esquematizada da seguinte forma:

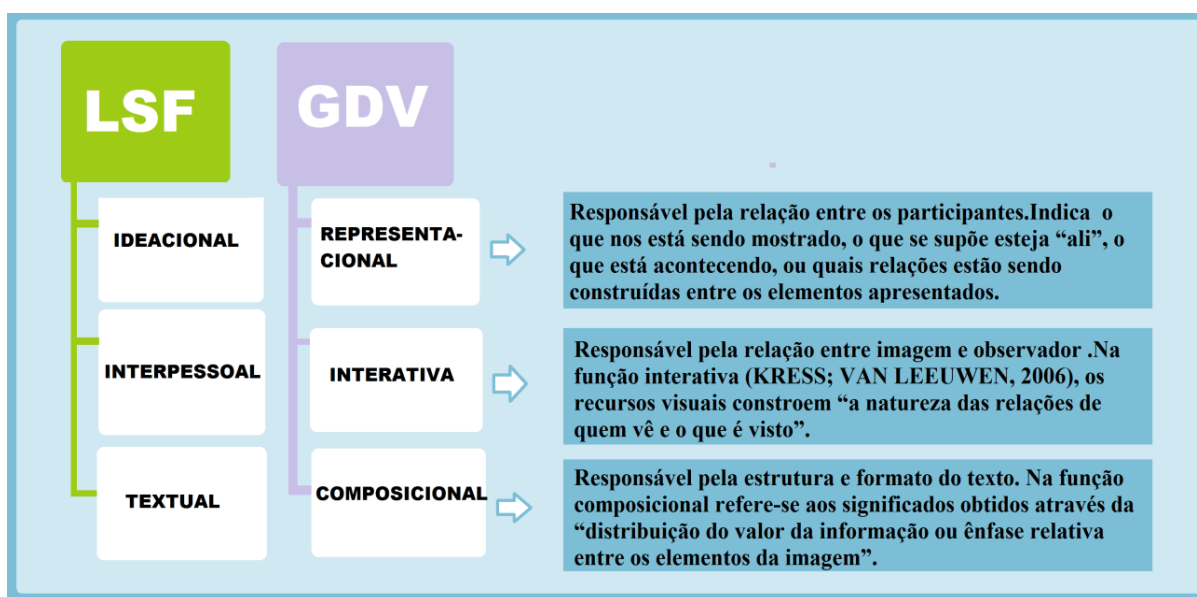


Figura 5: Relação entre as metafunções de Halliday e as funções de Kress & van Leeuwen

Fonte: Autoria própria

A grande contribuição da GDV é oferecer subsídios funcionais para uma leitura sistematizada das imagens partindo da ideia de que elas são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal. Dessa forma, a sistematização se dá por meio de parâmetros de observação ancorados nas três metafunções: representacional, interativa e composicional.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 57), a *metafunção representacional* se divide em estrutura *conceitual* ou estrutura *narrativa*. As *representações conceituais* apresentam os integrantes de forma estática, sem a indicação da ocorrência de ações apontadas por um vetor e as *representações narrativas* são marcadas pela presença de vetores, que indica direção de movimento (KRESS e VAN LEEUWEN, op.cit, p. 57) estes simulam linhas invisíveis que mostram os integrantes interligados e interagindo entre si.

Nas *representações narrativas*, aquele que executa a ação é chamado de *ator* ou *reator*. O vetor parte desse integrante, que é o componente que cria a ação e tem como alvo outro componente da imagem para onde o vetor se direciona designado de *meta* ou *fenômeno*.

A estrutura da imagem pode ser classificada em *transacional* ou *não transacional*. Quando há apenas um participante, temos uma estrutura *não transacional*. Se houver dois ou mais participantes, há uma estrutura *transacional* cuja meta representa o participante a quem o vetor se dirige como, por exemplo, o leitor, no caso em que a imagem apresente um participante representando olhando para nós.

Quando não há vetores e os participantes são apresentados de maneira estática e atemporal, formando uma taxonomia, temos outro tipo de estrutura: a *conceitual*. Os processos conceituais classificam, descrevem ou dão significado, podendo ser, divididos em *classificacionais*, *analíticos* ou *simbólicos*.

Os processos *classificacionais* interligam os integrantes de modo a mostrar que estes pertencem a uma mesma categoria, possuindo características que os tornam semelhantes. Ou seja, “os participantes são representados em um tipo de estrutura taxonômica hierárquica, na qual um ou mais participante(s) superordinado (s) é relacionado a outro(s), subordinado(s)” (ALMEIDA, 2009, p. 181).

No processo *analítico*, os participantes se relacionam pela estrutura de parte (atributos possessivos) e todo (portador). Já nos processos *simbólicos* os participantes “são representados em termos do que significam ou são” (FERNANDES e ALMEIDA, 2008, p. 17). São divididos em atributivos, nesse caso o participante é destacado de alguma forma no interior da imagem, e sugestivo em que o participante portador é representado através de contornos. Normalmente, as imagens nos processos simbólicos contêm o portador- integrante que tem sua identidade estabelecida na relação e também o atributo simbólico- integrante que possui a identidade ou o significado nele próprio.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 42-43), a *função interativa* diz respeito à relação estabelecida entre o leitor/observador da imagem e a própria imagem. Esta relação

pode se dar através do contato (o olhar do participante representado na imagem), da distância social, da perspectiva e da modalidade, que se referem às formas de modular a realidade em representações visuais. Quando um integrante da imagem é retratado com o olhar fixo nos olhos do observador, sugerindo um contato entre eles, tal contato é designado de *demand*a. Por outro lado, se numa imagem não existe o contato visual direto entre produtor e observador, então, estamos falando de *oferta*.

A *distância social*, no interior dos significados interativos, entre o integrante da imagem e o observador pode indicar relação de *intimidade/pessoal*, *social* ou *impessoal*. As relações de *intimidade/pessoal* são indicadas pelo *close-up* ou plano fechado, que, mostra bem de perto, cada detalhe (inclui a cabeça e o ombro do participante). As relações *sociais* são sinalizadas, normalmente, através do *medium shot*, ou plano fechado médio no qual aparece o participante retratado do joelho ou da cintura para cima, apresentando-se ao participante interativo como se fosse alguém conhecido, mas ao mesmo tempo, não denota intimidade conforme caracterizado acima pelo corte em *close-up*. Já as relações *impessoais* são indicadas em *long shot* ou pelo plano aberto, no qual o participante é representado de corpo inteiro estabelecendo distância máxima entre os participantes. O observador não tem intimidade suficiente com a cena e com seus participantes representados, por esse motivo assume a postura de um mero observador.

Outra dimensão de construção de sentidos interativos é a *perspectiva*, ou seja, a escolha de um “ponto de vista” ou um ângulo subjetivo de onde os participantes representados são captados. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 129), “isso implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas com respeito aos participantes representados, humanos ou não”.

Isso ocorre através de ângulos *frontais*, *oblíquos* e *verticais*. O *ângulo frontal* convida o observador a se envolver e a se incluir no que está sendo ilustrado pela imagem, enquanto o *ângulo oblíquo* traz maior afastamento entre eles – observador e integrante da imagem. Já o *ângulo vertical* representa relações de poder, de acordo com suas variantes (alto, baixo ou nível do olhar). Se o participante representado está num ângulo alto (de cima para baixo), o mesmo é observado pela perspectiva do poder do leitor/observador; por outro lado, se o participante representado está num ângulo baixo (de baixo para cima), é ele quem detém o poder. Caso o participante esteja representado no nível do olhar, há uma relação de poder igualitária (ALMEIDA, 2009, p. 183 - 184).

A *modalidade* refere-se às “formas de modular a realidade em representações visuais” (ALMEIDA, op.cit, p. 184). Isto é, a compreensão das representações que aproximam a

imagem do real e natural ou do mundo imaginário. Essas representações podem ser subdivididas em: naturalista, sensorial, científica e abstrata.

A *função composicional* compreende os recursos fornecidos pelos modos semióticos “para a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos se relacionam um com o outro, como se integram num conjunto significativo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 181). Sua realização acontece por meio de três princípios da composição, os quais são inter-relacionados: o *valor de informação*, a *saliência* e a *estruturação*.

O *valor de informação* confere a cada posicionamento ou zonas de uma imagem um significado: à esquerda (informação dada/antiga), à direita (informação nova), no topo (informação ideal), na base (informação real). Já o centro e as margens indicam informações peculiares a respeito da imagem (KRESS e VAN LEEUWEN, op.cit, p. 187).

Outro princípio da composição apresentado por Kress e van Leeuwen (op.cit) é a *saliência*, que está relacionada com a importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem numa imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do leitor/observador. A *saliência* se dá na configuração dos elementos com a finalidade de atrair a atenção do leitor em diferentes graus - *saliência máxima* ou *mínima* - realizados por fatores como localização no primeiro ou segundo plano, tamanho, perspectiva, contrastes de tonalidade ou cor, diferenças de brilho. O elemento que receber um grau de *saliência* maior é aquele tido como merecedor de maior atenção por parte do leitor.

De acordo com os autores, podemos dar maior ou menor grau de *saliência* a um participante “através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez etc.” (KRESS; van LEEUWEN, op.cit, p. 183). Recursos culturais específicos, como a presença de uma figura humana ou de um símbolo cultural de destaque adquirem *saliência* frente a todos os outros recursos. É importante ressaltar que além das estruturas citadas, há uma infinidade de formas de se obter *saliência*.

A *estruturação* - constituído pelo *framing* (moldura) é o último sistema da função composicional e está relacionada à presença ou não de objetos interligados. Kress & van Leeuwen (op.cit, p. 183) determinam que “a presença ou ausência de estratégias de *estruturação* [...] desconecta ou conecta elementos da imagem, indicando que, em algum sentido, eles dependem ou não uns dos outros.” Segundo os autores, a ausência de

estruturação indica uma identidade grupal entre os participantes e sua presença, ao contrário, individualiza e diferencia os mesmos.

De acordo com a Gramática do Design Visual, há várias formas de se realizar a estruturação, como, por exemplo, a presença de linhas, de contorno, de descontinuidades de cor e de espaços vazios entre os elementos. Por outro lado, a continuidade e a integração entre os elementos podem ser realizadas e percebidas por meio da presença de vetores, como também por meio do uso das mesmas cores e formas em mais de um deles.

Em suma, a Gramática do Design Visual nos possibilita observar como os diferentes modos de representação estão semioticamente organizados para a construção do sentido,

da mesma forma que o meio semiótico verbal, o meio semiótico visual também pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e de significados que possibilita uma análise sistemática de imagens e a categorização de padrões visuais sintáticos (ALMEIDA, 2009, p. 187)

Como o interesse principal deste estudo concentra-se na produção de uma proposta pedagógica para o tratamento dos gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa, utilizaremos de um modo geral, as contribuições apresentadas pelas funções da GDV e priorizaremos os significados interativos e composicionais que serão aplicados mais efetivamente à dimensão operacional do *modelo multimodal* que será apresentado ainda neste capítulo.

Destaco, a seguir, os pressupostos do Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996), que comunga das ideias de Kress & van Leeuwen (1996), uma vez que admite que uma pedagogia do multiletramentos deve focalizar nos variados modos de representação que vão além da linguagem verbal. O Grupo articula os estudos do letramento aos estudos educacionais e propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia” dos multiletramentos, por isso, na elaboração da nossa proposta, tendo em vista o letramento visual dos alunos, essa teoria não pode ser ignorada.

2.3 Pedagogia dos Multiletramentos: princípios ao ensino

O Grupo de Nova Londres (1996) (doravante, GNL) discute sobre o futuro da pedagogia do letramento debatendo a respeito do que precisaria ser ensinado nas sociedades que estão em constante transformação, e como deveria ser ensinado. Os autores acreditam que

as mudanças das práticas de letramento na sociedade estão relacionadas às amplas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas na educação, no local de trabalho e na vida cotidiana.

A escolha pelo termo multiletramentos é justificada por dois argumentos principais. O primeiro está relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e o segundo ao destaque cada vez maior da diversidade cultural e linguística (NEW LONDON GROUP, 1996, p.63). A junção desses argumentos autoriza a aproximação de letramentos a esta noção de multiletramentos, na medida em que cada tipo de letramento contempla “a existência de uma multiplicidade de sistemas semióticos com suas próprias convenções em que as estruturas e padrões linguísticos são uma entre as múltiplas dimensões de sentido” (DIONÍSIO, 2006, p. 57). Nessa perspectiva, o sentido se constrói em modos de representação articulados pelo que está escrito, pelo que é visto, pelo que se ouve etc.

Essa multiplicidade de significados traz novos desafios para a sala de aula. Como explica o Grupo de Nova Londres (1996), o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos para serem proficientes nas relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais com as quais se deparam no dia a dia de suas vidas, por isso a noção de *designs*¹³ - eixo estruturador de toda a teoria dos multiletramentos - é segundo essa teoria, central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais.

A noção de *design* orienta uma nova visão sobre letramento e pode ser entendida como um processo dinâmico, o qual depreende tanto a produção de sentido quanto o resultado dessa produção (NEW LONDON GROUP, op.cit, p.74). Esse processo compreende que os sentidos são construídos por vários e diferentes modos, que guardam entre si limites e potencialidades únicos. O modo escrito, bastante enfatizado pelos novos estudos do letramento, não é, portanto, suficiente para construir, por si só, o *design*.

Dentro de uma *pedagogia dos multiletramentos* o papel da escola deve ser o de expandir o paradigma dos letramentos - saindo de uma visão focada predominantemente nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal para uma proposta mais abrangente sobre a linguagem que inclua os variados recursos semióticos presentes nos diversos textos e discursos contemporâneos que se apresentam contextualmente situados.

Na tentativa de contribuir com as práticas educacionais, explicitando as implicações de uma pedagogia contemporânea, a pedagogia dos multiletramentos é constituída pela

¹³ O termo *design* não foi traduzido pelas divergências observadas em relação à tradução de tal termo para o português: alguns trabalhos apontam *design* como “desenho”, outros como “projeto”.

integração de quatro movimentos ou princípios pedagógicos, os quais sintetizam a proposta de uma educação voltada para as necessidades iminentes do século XXI, ou seja, uma educação para os multiletramentos. Os princípios, propostos pelo grupo, são: a) *prática situada*; b) *instrução explícita*; c) *enquadramento crítico* e d) *prática transformada*. Estes princípios referem-se ao enquadramento pedagógico e evidenciam a preocupação com o ensino na contemporaneidade, contudo não devem ser vistos como uma sequência rígida de aprendizado, nem substituir práticas existentes de letramento, mas utilizados para favorecer aprendizagem, no quadro dos multiletramentos.

Dessa forma, com o intuito de melhor explicar estes princípios, que são considerados como relevantes para esta tese, haja vista sua recontextualização para o contexto da proposta pedagógica que apresentamos, abordagens essenciais são explicitadas a seguir.

O primeiro princípio denominado de *prática situada* valoriza a imersão, o envolvimento de alunos em práticas significativas de letramento. Pelo fato de a cognição humana ser socioculturalmente situada e contextual, essa prática representa a imersão em práticas significativas em uma comunidade de aprendizes, considerando-se as necessidades socioculturais e suas identidades (NEW LONDON GROUP, 1996, p.85). Esse princípio da pedagogia precisa considerar as necessidades afetivas, socioculturais e as identidades dos alunos, com a função de estabelecer um apoio mútuo entre estes e os professores.

O segundo princípio é a *instrução explícita*, que pressupõe o uso de metalinguagem, linguagens reflexivas e generalizações que descrevam a forma, o conteúdo e a função dos discursos e de suas práticas (NEW LONDON GROUP, op.cit, p.86). Inclui intervenções ativas, por parte dos professores, nos processos de construção de sentidos, com apoio e estímulos constantes às atividades de aprendizagem e aos alunos. A *instrução explícita* não implica a transmissão direta, repetições e memorizações de conhecimento, mas, sim, o desenvolvimento nos alunos da consciência e do controle sobre o que está sendo ensinado, sobre as relações sistemáticas no domínio praticado, sobre como organizar e regular suas aprendizagens.

O *enquadramento crítico* constitui o terceiro princípio. Como enfatiza o GNL (op.cit, p.86), este princípio tem como objetivo ajudar os aprendizes a construírem criticidade em sua prática, auxiliando-os a situar seus domínios ou competências crescentes na prática (*prática situada*) e a controlar, conscientemente, os conhecimentos vindos da instrução explícita, como produtos das relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas, de valores e de crenças. Com o *enquadramento crítico*, o aprendiz desenvolve a análise crítica baseada na

avaliação da representação do mundo ao interrogar as razões e propósitos que estão por trás de um sentido ou ação.

Por fim, o quarto princípio apresentado pelo Grupo de Nova Londres (1996, p.87) é a *prática transformada*. Esta compreende o momento que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimento e não apenas consumidores. Sob o olhar do GNL,

não é suficiente ser capaz de articular o conhecimento das relações intra-sistemáticas ou criticar relações extra-sistemáticas; é necessário retornar por onde se começou (práticas situadas), mas com uma ‘re-prática’, onde a teoria se torna prática reflexiva (NEW LONDON GROUP, op.cit, p. 87)

A *prática transformada* representa um espaço de avaliação situada, tanto de alunos, quanto dos processos de aprendizagem destinados a eles. Dessa forma, práticas de letramento podem ser recriadas ou ressignificadas pelos alunos na medida em que o significado transformado é reatualizado em outros contextos.

Os princípios apresentados vêm, portanto, estender, nos anos 1990, a ideia e o propósito da pedagogia do letramento a fim de incluir a diversidade cultural e linguística típica de uma sociedade globalizada. O estudante é hoje um cidadão imerso em uma realidade comunicacional complexa marcada pela inter-relação de diferentes modos semióticos e que exige o conhecimento de uma multiplicidade de linguagens cada vez mais especializadas.

O enfoque pedagógico do Grupo de Nova Londres surge, pois, como alternativa de ensino que propõe a condução do processo de aprendizagem por meio dos quatro princípios já apresentados que compõem o projeto dos multiletramentos. Compreender o ensino de linguagem de tal maneira demanda, sobretudo, contemplar uma ampliação no foco sobre a linguagem, tendo como fundamento a base social, cultural e ideológica. Aprendida socioculturalmente, a linguagem é altamente diversificada em relação aos modos de sua representação, daí a denominação - multimodal. Nesse sentido, uma pedagogia dos multiletramentos permite interagir com mais propriedade com a materialização multimodal da linguagem seja como leitor ou produtor de texto.

O letramento multimodal é uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos, e está relacionado à dimensão múltipla que envolve o texto impresso ou não, construído com base na combinação de palavras, imagens e/ou sons, ou seja, vários aspectos modais. Para que o estudante desenvolva letramentos multimodais, é fundamental, portanto, que seja trabalhado o letramento visual, a relação que se estabelece entre imagens e palavras (NEW

LONDON GROUP, 1996, p. 9), tendo em vista analisar os modos de representação dos discursos materializados nas estruturas visuais e

dar conta do modo como imagens se tornam um recurso comum para a produção de sentido na sociedade tecnológica e do modo como a combinação entre texto verbal e não verbal se torna uma ferramenta poderosa de mediação na constituição de identidades sociais e relações entre elas. (MOTTA-ROTH; NASCIMENTO, 2009, p. 348)

Outros estudos também apresentam especificidades que nos inspiraram para desenvolver a presente pesquisa. O trabalho de Almeida (2011a), que argumenta sobre a necessidade de sistematizar uma abordagem de outros modos semióticos em sala de aula, como a análise e leitura de imagens para que se possa contemplar “de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos” (ALMEIDA, 2011a, p. 45), foi um dos aportes também utilizados na nossa proposta de tratamento dos gêneros multimodais em sala de aula.

Em sua pesquisa, Almeida propõe um modelo para leitura crítica de imagens, a partir da teoria da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996) e da relação entre cultura e imagem proposta por Browett (2002). O modelo de Almeida sugere três dimensões para orientar a análise do texto visual, as quais correspondem ao *contexto situacional*, ao *sócio-cultural* e ao *conhecimento linguístico*.

O *contexto situacional* abarca questões sobre aspectos inerentes ao processo de produção, circulação e consumo das imagens. No *contexto sócio cultural* a autora enfatiza a natureza interpessoal das imagens explorando os recursos visuais que estabelecem possibilidades de posicionamento crítico do leitor em relação à imagem e, por último, a dimensão textual que contempla o que a autora denominou de *conhecimento linguístico*, ou seja, uma linguagem específica – uma metalinguagem – para tratar dos elementos visuais que organizam o texto imagético.

Almeida (2011 a) advoga que a abordagem sistemática de leitura de textos visuais pautada nessa perspectiva contempla os diversos aspectos de uma imagem possibilitando a construção reflexiva do aluno e a real prática de letramento visual, onde o aluno não se prenderia somente à interpretação denotativa, mas também a uma conotativa com respaldo crítico dos textos visuais.

Nesse sentido, o letramento visual é uma questão que se impõe, haja vista a necessidade de capacitar o aluno para participar das práticas sociais na cultura letrada. Conforme menciona Oliveira (2007, p. 184), “a inserção do visual no contexto do novo

letramento vem [...] levando à necessária tentativa de se trazer os princípios que regem a comunicação visual para partilhar, junto com o viés linguístico da arena educacional referente à leitura crítica de texto e de mundo”.

Nesse contexto, faz-se necessária uma reflexão sobre o papel da escola em meio aos desafios impostos pelas transformações desse mundo cada vez mais visual. Percebem-se os apelos para uma mudança de paradigmas que acompanhe tais transformações da sociedade no intuito de tornar a escola atraente aos alunos, e também para estar mais coerente com as demandas atuais da sociedade, favorecendo a formação de indivíduos capazes de interagir neste contexto de maneira mais crítica e atuante.

Dessa forma, defendemos, neste estudo, a tese de que a abordagem teórica da multimodalidade e dos multiletramentos pode favorecer a sistematização de uma proposta didática para o tratamento dos textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

Apresentamos e discutimos, à luz dos fundamentos teóricos apresentados nas seções anteriores, o interesse de pesquisadores em sistematizar o estudo da modalidade visual, bem como abordá-la no âmbito da área pedagógica com a preocupação de discutir, de maneira teoricamente embasada, projetos de trabalho que tem em vista o desenvolvimento de habilidades para entender e/ou produzir mensagens visuais.

Desse modo, tomando como base o modelo de leitura de imagens proposto por Almeida (2011 a), a referência da Gramática do *Design* Visual de Kress & van Leeuwen (1996), assim como as considerações do Grupo de Nova Londres (1996) sobre a pedagogia dos multiletramentos, passo agora a detalhar o *modelo multimodal* para leitura e produção de textos imagéticos que apresentamos nesta tese. Voltado, especialmente, para a exploração da materialidade visual dos gêneros, o modelo está organizado em duas grandes dimensões, a serem explicitadas na seção a seguir.

2.4 Por uma proposta de trabalho com textos imagéticos em sala de aula

O *modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos*, aqui proposto, procura relacionar letramento visual ao ensino de leitura e produção baseado em gêneros, uma vez que os gêneros possibilitam fazer a articulação entre linguagem e práticas sociais.

Segundo Marcuschi (2010, p.19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (...) apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo”. Desse modo, são

fenômenos contextualmente situados e devem ser vistos como um produto do seu tempo e analisados como tal. Entendendo dessa forma, o modelo proposto para a abordagem dos textos imagéticos tem como norte a “leitura” do visual com o propósito de explorar as manifestações sócio–culturais que tomam forma ou se materializam também (e hoje cada vez mais) por meio de imagens.

Os textos contemporâneos exigem dos leitores o conhecimento ou o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em outras semioses que não somente o texto verbal escrito. O indivíduo letrado não é mais aquele que apenas compreende o código linguístico (escrito e verbal), mas é aquele “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO 2005, p. 159).

No entanto, a proposta de trabalho que aqui apresento volta-se, especificamente, para o tratamento didático dos recursos visuais nos gêneros multimodais impressos e tem o propósito de despertar no aluno uma maior sensibilidade para as informações visuais, bem como de levá-los à recepção, à leitura, à análise crítica e à produção do gênero trabalhado pelo viés multimodal.

Desse modo, o *modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos* (Fig. 6) está fundamentado em torno de duas grandes dimensões que contemplam o desenvolvimento do letramento visual para além da realização material do texto, com especial atenção ao contexto sócio-histórico, haja vista todo texto estar inserido em uma determinada cultura a partir da qual um conjunto de significados são possíveis.

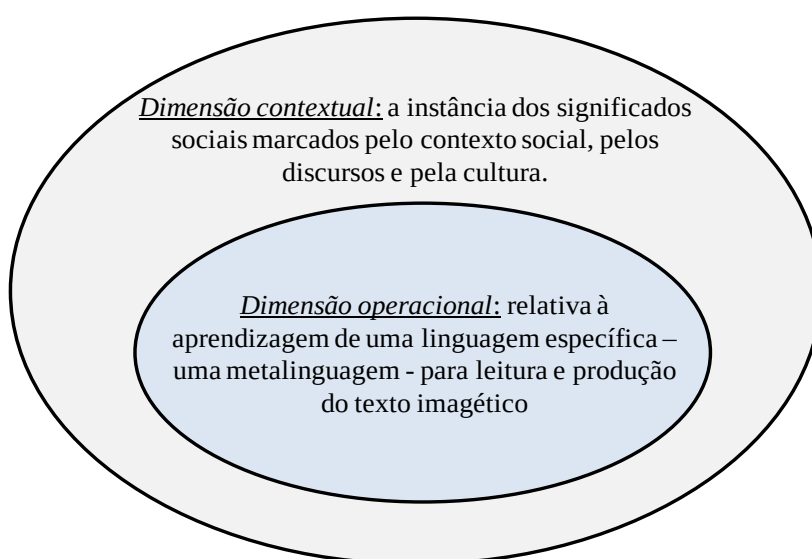


Figura 6: Modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos

Fonte: Autoria própria

Segundo Almeida (2011 a, p.44), é no entendimento da finalidade social dos textos e do seu contexto cultural associado às experiências da realidade cultural em que o leitor está inserido que as interpretações são construídas. Consoante com esse pensamento, a esfera externa que abarca a *dimensão contextual* contempla elementos sociais e culturais que são decisivos para a construção do sentido de um determinado texto imagético.

Voltada para a exploração dos significados ideológicos, sociais e culturais do ponto de vista crítico e socialmente situado, essa dimensão trata, pois, da estreita relação desses textos com o todo, com o contexto cultural mais amplo que os legitimam e com o qual se correlacionam. Significados pertencem à cultura e por isso os contextos socioculturais nos quais os textos estão inseridos são determinantes para se interpretar uma dada imagem. A necessidade de se ressaltar o papel desempenhado pelo contexto cultural no tratamento de textos visuais é defendida por Browett (2007) ao apresentar as relações envolvidas entre texto visual e contexto sociocultural que precisam ser levados em conta ao ler um dado texto imagético.

Inspirada, especialmente, no conceito de prática situada (NEW LONDON GROUP, 1996) e na perspectiva situacional (ALMEIDA 2011 a), a *dimensão contextual* representa a imersão em práticas significativas da comunidade de aprendizes, considerando-se elementos sociais e culturais do contexto de aprendizagem em questão. Leva em conta aquilo que já é conhecido - experiências do alunado - e aquilo que é novo.

É destinado, sobretudo, a refletir sobre as práticas sociais dos alunos em relação aos textos imagéticos e aos gêneros que viabilizam tais práticas. O foco é situar e/ou debater elementos da cultura do alunado a partir da vivência com o gênero em estudo para, em seguida, ampliar o conhecimento para outros contextos culturais nos quais o gênero figura. Concordando com Almeida (op.cit), entendemos que esse é o momento de também oportunizar aos alunos a reflexão sobre aspectos inerentes ao processo de produção, circulação e consumo de imagens.

Esta dimensão tem, pois, como objetivo ajudar os aprendizes a construírem criticidade em suas práticas de leitura. Partindo das orientações de Kress e van Leuween (1996), propomos analisar cada recurso visual relacionando-o com a cultura da qual advém, interrogando as razões e propósitos que estão por trás de uma determinada construção imagética. Nesta etapa, a contribuição é para que o aluno enxergue melhor o gênero trabalhado passando a atuar socialmente com atitudes mais fortalecidas e mais conscientes.

O aspecto cultural é indispensável para a compreensão das imagens e refere-se à relação entre contextos de leitura e a construção de sentidos, pois cada pessoa tem suas próprias visões de mundo construídas culturalmente. Mesmo em uma determinada cultura, as imagens assumem valores específicos de acordo com o contexto social em que estão inseridas. Na produção de um texto, fazemos escolhas culturais que acreditamos serem relevantes. Segundo Quirino de Sousa (2011), na produção de um texto o autor faz um recorte da realidade por ele mesmo construída, delimitando o que fará ou não parte desse texto.

Fundamentada, especialmente, nas premissas básicas da Gramática do *Design Visual*, a esfera interna que contempla a *dimensão operacional* viabiliza a aprendizagem da metalinguagem necessária para se operacionalizar as análises e produções textuais imagéticas. Inclui o desenvolvimento de competências para lidar com os recursos visuais que compõem uma imagem por meio dos significados interativos e composicionais da GDV. As atividades propostas, nessa dimensão, exploram elementos específicos que compõem a materialidade textual, tais como dicotomias espaciais, recursos de saliência, enquadramento entre outros. Não é dada ênfase a classificações e nem a memorização de regras, mas sim a uma sistematização específica para a interpretação e produção do texto imagético.

Para isso, se faz necessário o uso de uma linguagem específica – uma metalinguagem – que determine significados para os elementos visuais de acordo com sua presença na materialidade do texto. Ressaltamos que o uso da metalinguagem não implica generalizações, mas é oportuno para que o aluno possa desenvolver consciência sobre o que está aprendendo e tratar dos elementos visuais com um viés sistemático ou formal, resultando em análises textuais consistentes e embasadas.

Fundamentada teoricamente nos estudos de Kress e van Leeuwen (1996), essa dimensão não implica a transmissão direta, repetições e memorizações de conhecimento, mas, sim, significativas mediações por parte do professor para chamar a atenção para as características, valores e significações dos elementos visuais nos textos multimodais, exploramos, assim, o que é tratado por Almeida (2011a) como conhecimento linguístico das imagens.

Nessa dimensão, está implicada a ideia de que não é suficiente apenas entender como os textos são construídos, mas capacitar os alunos para se apropriarem do conhecimento adquirido como produtores de textos multimodais. O foco é pensar como utilizar a imagem e que significados elas constroem, instrumentalizar os alunos para saírem de uma posição passiva para serem reprodutores sociais do discurso do ponto de vista de seu contexto social.

Para que as duas dimensões que embasam o nosso modelo multimodal sejam sistematizadas para aplicação em sala de aula, faz-se necessária a elaboração de um planejamento didático para sequenciação de atividades de maneira que cada dimensão possa ser plenamente explorada.

Não há um número de encontros (aulas) fixos para a exploração do modelo, podendo variar de acordo com a necessidade do grupo e com o gênero a ser trabalhado. Todavia, salientamos a importância da apreciação com zelo dos critérios que o direcionam, haja vista que as indicações propostas permitirão que os alunos cheguem gradualmente ao domínio das características do texto imagético e, conseqüentemente, desenvolvam habilidades que favoreçam um posicionamento mais crítico e consciente.

Em seções anteriores, fizemos menção às mudanças no cenário da linguagem e aos reflexos trazidos por essas mudanças para a produção e compreensão do texto contemporâneo. Tais mudanças ensejaram alterações também, nas formas de letramento, que assumem sentido mais amplo neste momento. Por isso, na próxima subseção, revisitaremos os conceitos e as práticas associadas ao termo “letramento” dentro do contexto educacional, tendo em vista atestar a significância do letramento visual.

2.5 Situando os novos estudos do letramento

Entendendo a comunicação não mais como realização exclusivamente linguística, mas como plural e constituída a partir de uma ampla gama de modos semióticos, faz-se necessário repensar a questão do letramento que implica necessariamente “olhar em diversas direções” (BEARNE, 2003, p. 98), ou seja, atender aos variados modos de significar que hoje se fazem presentes no ato da leitura pelas mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de se relacionar com os textos na sociedade.

Antes de adentrarmos nas práticas vigentes de letramento, é necessário apresentar uma breve revisão do termo “letramento” tendo em vista situar as novas orientações que demandam das atuais práticas.

O sentido e o uso da palavra letramento, em si, são recentes¹⁴ na produção acadêmica brasileira, se compararmos ao cenário internacional que já empregava, frequentemente, o termo *literacy* na literatura especializada.

¹⁴ Segundo Kleiman (1989), o primeiro uso da palavra no Brasil, tradução literal do inglês *literacy*, foi de Mary Kato em seu livro de 1986 *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Para Soares (2002, p.79), o surgimento do termo “reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova prática para designá-la”. Desse modo, a incorporação da nova prática ao nosso meio científico parece ser um indicativo de que algumas concepções sobre as práticas de leitura e de escrita estavam sendo revistas.

Reportando-se sobre o tema, Kleiman (1995, p.15-16) afirma que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Assim, em face dessas concepções, desde então, geraram-se muitas confusões pelo fato de o conceito ser, por alguns, assimilado à palavra alfabetização¹⁵ e confundido com o de *alfabetismo*. No entanto, é oportuna uma distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante associado às capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita em contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

À luz das teorias que orientam os estudos do letramento nessa perspectiva social, uma nova acepção para o termo passa a ser delineada levando em conta, principalmente, os usos que o indivíduo faz da língua em suas práticas sociais, uma vez que uma pessoa não aprende unicamente pelo que tem de individual, mas também pelo contexto que a cerca, incluindo suas relações com o outro, haja vista a natureza dinâmica da linguagem, em contextos significativos das diferentes atividades sociais. Soares (2002, p. 40) alinha-se a essa posição mostrando que

¹⁵ A relação entre alfabetização e letramento diz respeito à noção de domínio da escrita que perpassa por ambas. O que vai diferenciá-las é a maneira como se entende domínio; enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da tecnologia da escrita, em relação à decodificação dos sinais gráficos de sua língua, o letramento caracteriza-se pela apropriação das habilidades de leitura e escrita diante das práticas sociais que envolvem a escrita. Para Kleiman (1995), o conceito de letramento deve contemplar práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema da escrita, ou seja, para além da alfabetização, uma vez que a mera sistematização do código não garante a participação efetiva do indivíduo na sociedade à qual pertence.

o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Nesse contexto, emergem os “novos estudos do letramento” (cf. subseção 2.3) e o termo passou a ser designado no plural - letramentos - fazendo-nos reconhecer que não há um único letramento com “L” maiúsculo, nem “O” no singular, mas múltiplos letramentos que devem ser considerados em seus contextos sociais e culturais, nas sociedades em que surgem com suas próprias relações de poder (STREET, 1984).

A partir dessa compreensão, houve um redirecionamento nos estudos com uma abertura para a investigação de diversos contextos sociais, como também o surgimento de novas concepções como os conceitos *autônomo* e o *ideológico* de letramento. Segundo Street (op.cit, p.5), o viés autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Corresponde, assim, a um modelo de letramento que, por si mesmo, ou seja, autonomamente, produz efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, sendo desnecessário considerar as condições sociais, culturais e econômicas inerentes à vida social.

Em contrapartida ao modelo de letramento autônomo, os *novos estudos do letramento* propõem o modelo de *letramento ideológico*, segundo o qual, em termos práticos, os letramentos variam de um contexto a outro. Esse modelo compreende letramentos como práticas de leitura e escrita envolvidas em práticas sociais, ou seja, “indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (STREET, op.cit, p.5).

Para o ensino, o modelo de letramento ideológico oferece uma ampla perspectiva teórica, uma vez que desloca o foco de atenção centrado em habilidades e competências individuais para a pertinência das relações sociais e do contexto cultural a partir do qual os sujeitos constroem sentidos. Para realizar a interface entre letramentos e a leitura das imagens no processo de relação com o texto é que passamos à discussão sobre letramento visual.

2.5.1 Letramento visual

O crescente espaço que as imagens vêm ocupando, em comparação com a linguagem verbal, é fruto da tendência da sociedade moderna de absorver informação com mais agilidade e rapidez, nesse sentido o recurso imagético tende a comunicar muito mais rapidamente que o texto escrito. Bons exemplos são os *emoticons*, elementos não verbais presentes em alguns textos, muito utilizados em *e-mails*, nos *chats* da internet e em mensagens de celular para traduzir emoções e o registro de atividades diárias por meio da postagem de fotos ao invés da explicação ou descrição minuciosa. A união de poucas palavras com signos icônicos, em geral, substitui o que antes era dito com longos textos escritos.

Nesse sentido, participar das práticas sociais na cultura letrada é compreender como o visual contribui para o cenário da comunicação atual. Isso implica dizer que não é uma ação aleatória e ingênua, mas informada pelos conhecimentos acerca desse visual e de como são planejados como parte essencial da configuração textual. Dessa forma, as imagens assim como a linguagem verbal, comunicam aspectos relevantes das relações sociais, além de fatos, eventos e percepções que o comunicador deseja transmitir (VIEIRA, 2007, p.29).

O letramento visual é entendido como a habilidade de ler, interpretar e compreender informações presentes em imagens pictóricas ou gráficas (WILEMAN, 1993, p. 114). Isto significa que, além da habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve possuir a habilidade de utilizar a informação visual, buscando integrar os significados que esta informação fornece e despertando uma maior sensibilidade para o visual.

Por outro lado, teorizando sobre o conceito de letramento visual, Stokes (2002, p.10) define-o como “a habilidade de interpretar imagens e também de produzi-las gerando conceitos e ideias a partir de sua produção”. Esta definição vai além da pura descrição de elementos imagéticos, pois leva em conta não só a visão do autor da imagem, mas as experiências do leitor e sua própria ressignificação por meio da produção de textos visuais, o que incluiria pensar, aprender e expressar-se em termos de imagens.

Segundo Heinich et al. (apud STOKES, 2002, p.13), duas principais abordagens são indicadas para o desenvolvimento das habilidades de letramento visual. A primeira contempla condições de “ajudar o aluno a ler ou decodificar elementos visuais por meio da prática de técnicas de análise”. A decodificação, segundo Stokes (op. cit.), é entendida como “a interpretação e criação de significados a partir de estímulos visuais”. A segunda consiste em ajudar o aluno a escrever e codificar elementos visuais e criar significados como uma ferramenta para a comunicação.

Essas definições levantam outra característica do letramento visual que é o fator crítico. Sob esse aspecto, o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sóciohistórico, portanto desprovido de neutralidade, o que não implica, porém, significados cristalizados, uma vez que tais significados podem receber/sofrer alterações. O sujeito letrado visualmente além de interpretar/apreciar o significado de mensagens visuais, pode ressignificá-las a partir do seu ponto de vista e do contexto cultural em que está inserido. Conforme assinala Cervetti et al. (2001,p.5), há

[...] um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos mais sentidos a um texto do que extraímos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (tanto quanto de conhecer as palavras) e um meio para a transformação social.

Neste contexto, preza-se pelo viés contextualizado e cultural da linguagem e faz com que alunos entendam seu papel ativo na sociedade com o intuito de legitimarem uma participação cidadã na medida em que agem como reprodutores sociais do discurso e não como meros receptores passivos. O professor, por sua vez, contribui para isso ao preparar seus alunos para reconhecerem a veiculação dos discursos através da representação visual. O fator crítico do letramento é fortalecido na sala de aula pelas construções e (re) construções de sentido das representações visuais.

Segundo Oliveira (2006, p. 22), para alcançar um letramento visual que possa ser considerado crítico exige-se do aluno: interpretar o que é visto, perceber o omitido, avaliar motivos, estabelecer inferências, tirar conclusões e, por último, atuar sobre as situações visando à transformação da realidade lida. A autora chama a atenção para o fato de que os alunos já utilizam as imagens de maneira inadvertida e aleatória com objetivos lúdicos, fora do ambiente escolar, sendo necessário que a escola lhes proporcione acesso ao conhecimento sistematizado para o desenvolvimento de habilidades tanto na interpretação quanto na produção de representações visuais.

Ao fazer um panorama dos estudos sobre multimodalidade nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada das universidades e faculdades brasileiras, Araújo (2011) revela o grande interesse de pesquisadores em abordar elementos visuais dentro da área pedagógica, tanto na análise de textos multimodais com foco na relação visual/verbal, quanto na utilização destes em livros didáticos.

Especificamente, sobre ensino e Multimodalidade, aqui no Brasil, os estudos de Oliveira (2006), Rocha (2007), Rojo; Moura (2012), Nascimento; Bezerra; Heberle (2011), Almeida (2009, 2011 a, 2011 b), entre outros, defendem a inclusão do letramento visual no currículo escolar, uma vez que não aprendemos a negociar o significado de uma imagem simplesmente pela exposição a ela. Os programas de ensino precisam privilegiar oportunidades para que o aluno possa aprender a identificar características importantes da estruturação visual do texto por meio de intervenções educacionais sistematizadas.

Oliveira (2006), em trabalho realizado com alunos universitários, aponta algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto visual em sala de aula. Sua intenção é investigar de que maneira os professores podem se utilizar do contexto da sociedade moderna, onde a tecnologia avança gradativamente, para trabalhar o “letramento visual positivo e inclusivo” em sala de aula, objetivando demonstrar como, a partir da perspectiva do texto visual, é possível ativar e fortalecer o posicionamento crítico dos alunos.

Os textos multimodais são carregados de valores ideológicos e, assim sendo, as práticas de letramento devem levar o sujeito desse letramento a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica frente à leitura desses textos (ROCHA, 2007). Para aumentar a criticidade dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, Rocha (op.cit.) enfatiza a necessidade de se trabalhar na perspectiva multimodal. É preciso que os alunos saibam como funcionam os textos multimodais, como interagem as imagens e a linguagem verbal num mesmo texto e analisem significados ideológicos suscitados pelas imagens na configuração textual. Segundo Rocha (2007, p.73), essa perspectiva fortalece os alunos “para que se tornem sujeitos conscientes, críticos, emancipados para uma participação cidadã e, assim, tornarem-se aptos a fazer suas escolhas”.

Uma discussão que amplia o conceito de letramento tem como foco as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e a multiplicidade de linguagens geradas por tais ferramentas que permitem novos letramentos, denominados multiletramentos porque envolvem tanto aspectos multimodais quanto multiculturais (ROJO; MOURA, 2012). Uma coletânea de trabalhos organizados por Rojo e Moura propõe a inserção de multiletramentos no espaço da sala de aula por meio de protótipos didáticos¹⁶ para o ensino de Língua

¹⁶ *Protótipos didáticos* são propostas de ensino que visam os multiletramentos e a leitura crítica através da análise e da produção de textos multissemióticos e multiculturais. São definidos pelos autores como *protótipos*, ou seja, “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. (ROJO; MOURA, 2012 p. 8)

Portuguesa que lida com diferentes gêneros e mídias envolvendo, ou não, o uso de novas tecnologias.

As propostas de aulas (*protótipos didáticos*) apresentadas na obra têm como eixo norteador a criação de contextos reais para a produção e análise de textos por meio de atividades múltiplas que permitem aos alunos trazer à tona seu conhecimento prévio do gênero em questão, ampliar seu conceito em relação ao gênero, aprender ou expandir seu conhecimento para a criação desses textos e, finalmente, elaborar suas próprias produções. Essa sistematização dos *protótipos* serviu de inspiração para a perspectiva metodológica da *proposta de trabalho com os textos imagéticos em sala de aula* que será apresentada posteriormente, no próximo capítulo, e que tem como foco o letramento visual de alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Capítulo III

Estabelecendo método e caminhos da pesquisa



Figura 7: O olhar do aluno

Fonte: Fotografia feita no decorrer da pesquisa

CAPÍTULO III

ESTABELECENDO MÉTODO E CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado à discussão dos procedimentos de natureza metodológica que nortearam a realização deste trabalho. Nele, apresentamos a natureza e os instrumentos da pesquisa, seguida de informações sobre o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada, os participantes, a maneira como os dados foram coletados, a descrição de todo o processo de aplicação das sessões de aulas e, finalmente, os procedimentos utilizados para a análise dos dados. O esquema a seguir ilustra bem as atividades por nós realizadas, compreendendo as etapas de desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a geração de dados.

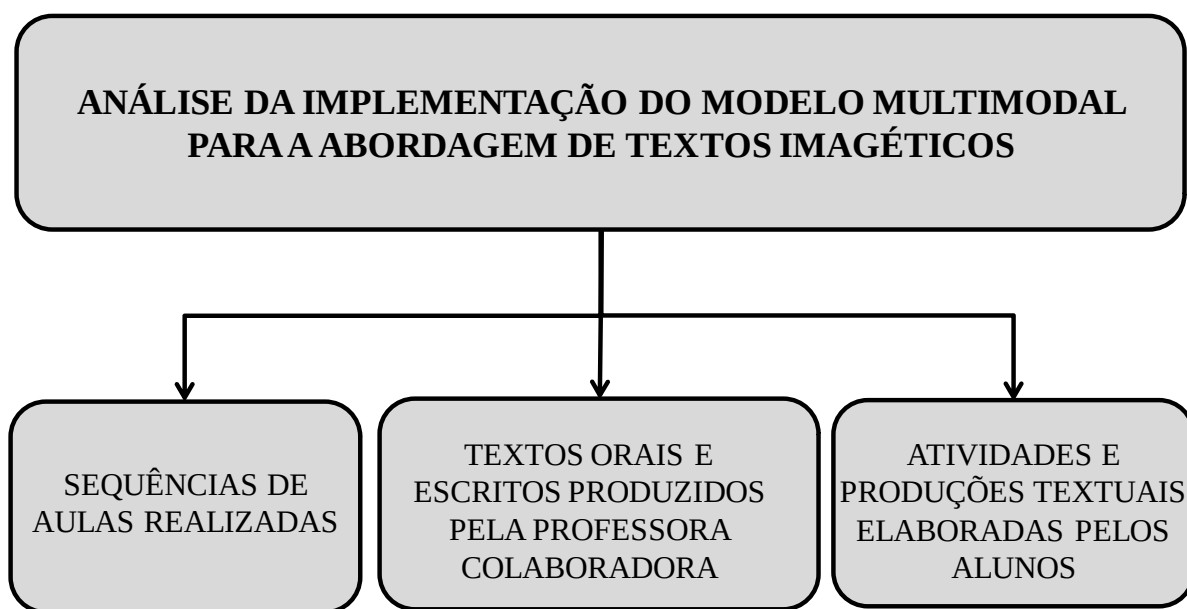


Figura 8: Esquema geral da pesquisa

Fonte: Autoria própria

Como vemos na figura 8, a coleta de dados desta pesquisa está dividida em três momentos. O momento das sessões de aulas, que consiste no planejamento e realização do projeto didático com gêneros multimodais; os textos orais e escritos produzidos pela professora colaboradora sobre sua participação na pesquisa; e as produções textuais dos alunos participantes. Por fim, com o objetivo de compreender como se dá a implementação do modelo multimodal, levaremos em consideração todo o nosso conjunto de dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa em Linguística Aplicada (LA), uma vez que nos alinhamos a uma Linguística Aplicada de visão contemporânea conforme pontuamos no primeiro capítulo desta tese. Segundo Moita Lopes (2009, p. 20), a LA “deseja ousar e pensar de forma diferente”, quebrando os paradigmas impostos pelas ciências do positivismo, requerendo “um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.)”.

Nesse contexto, inserimos essa discussão no campo de uma Linguística Aplicada que objetiva desenvolver estudos que investiguem a produção e construção de um conhecimento passível de dar visibilidade às questões de linguagem que afetam a vida social (MOITA LOPES, 2006) em uma contemporaneidade que assume características bem marcantes e, em alguns casos, bem diversas das formações sociais que a antecederam. Muitos pesquisadores da área têm buscado focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, nas diversas práticas sociais da vida contemporânea:

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, (...). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p.258).

Assim, a Linguística Aplicada está presente em vários contextos escolar ou não escolar, procurando compreender problemas e abrir espaço para visões colaborativas, de modo a fortalecer as relações entre as várias áreas da interação humana, o que envolve a linguagem em uso. Sua atuação extrapola a mera aplicação de teorias ao ensino de línguas e propõe-se a investigar problemas relacionados ao uso da linguagem que sejam relevantes no sentido social (MOITA LOPES, op.cit). Assim, nos filiamos a uma LA de horizontes abrangentes, que reconhece a contribuição de diversas áreas e ultrapassa a tendência solucionista de problemas.

Dito isso, acreditamos, conforme já apontava Moita Lopes (op. cit), que a linguagem é também o meio de se ter acesso à compreensão do fato social no qual ela é condição, no caso da investigação desta pesquisa, *uma proposta de implementação do modelo multimodal para a abordagem de textos imagéticos* elaborado por nós nesta tese.

A escolha por fundamentos teóricos que veem a linguagem como lugar de interação e a natureza aplicada do objeto da investigação orienta-nos a certas opções metodológicas do paradigma qualitativo de pesquisa. Diante disso, esta pesquisa se configura como qualitativo-interpretativa do tipo etnográfica. Como caracteriza André (1995, p. 28), é um “estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”, uma vez que a pesquisa etnográfica escolar não segue os requisitos originalmente estabelecidos pelos antropólogos no tocante à compreensão do homem e do seu contexto sociocultural, mas procede-se a uma adaptação da etnografia à educação (ANDRÉ, op.cit. p. 28).

A investigação de natureza qualitativa defende uma interpretação holística dos fenômenos e não uma compreensão somente a partir dos aspectos quantitativos (MOITA LOPES, 1996). Em consonância com a perspectiva metodológica qualitativa, o foco de estudo é no processo e não no produto, ou seja, o foco é voltado para o que ocorre em todo o processo e não somente nos resultados finais.

O caminho metodológico de uma pesquisa qualitativa tenta atender às seguintes prerrogativas, conforme Bogdan & Biklen (1994 p 47 -50): a) a fonte direta de dados é o ambiente natural de intervenção pedagógica; b) a análise se dá de forma descritiva interessando-se mais pelo processo do que simplesmente por resultados ou produtos; c) o significado dado pelas pessoas às coisas e à sua vida é preocupação do investigador; e d) a indução é a marca preponderante de reflexão, ou seja, não observa os dados no interesse de confirmar hipóteses construídas previamente.

Nessas condições, é possível afirmar o caráter qualitativo desta pesquisa, pelo fato de partir, primeiramente, dos dados gerados durante o desenvolvimento do projeto didático, para *buscar compreender o processo de implementação do modelo multimodal na aula de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, a postura interpretativa também se faz presente, uma vez que esta possibilita a explicação e reflexão dos fenômenos observados.

O aspecto qualitativo de pesquisa abre grandes possibilidades de análise considerando o objeto pesquisado sob vários ângulos. Nesse sentido, a informação global substitui a visão parcial do objeto investigado e abre uma variedade de perspectivas sobre o objeto, partindo dos significados subjetivos e sociais a ele relacionados. Muito mais do que descrever os dados, as pesquisas com esta abordagem buscam construir estudos interpretativos sobre a vida social reconhecendo que a experiência humana não pode ser confinada a métodos puramente aplicacionistas de técnicas de análise e descrição (CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2004; MOREIRA E CALEFFE, 2008).

Para Moreira e Caleffe (2008, p. 64), por exemplo, a pesquisa qualitativa, “desde o momento de sua concepção até a sua completação, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso”. Dessa forma, possibilita a descrição e interpretação dos dados, para investigar o problema de pesquisa, no intuito de desenvolver possíveis conclusões. Nesta tese, em particular, *pretendemos investigar a implementação do modelo multimodal como proposta de trabalho para a abordagem dos gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa como língua materna*.

O enfoque de base etnográfica, para Moreira e Caleffe (op.cit), tem como característica focalizar o comportamento social do sujeito no seu cenário cotidiano, isto é, em seu contexto natural, ação característica das pesquisas de caráter qualitativo. Na sua origem, o objetivo principal dos etnógrafos era compartilhar as experiências dos indivíduos, estudando-os da forma mais natural possível a fim de compreender melhor como as pessoas viviam e davam sentido a seu mundo.

Em relação ao contexto educacional, a pesquisa etnográfica passou a contemplar o estudo sistemático e aprofundado de várias questões, tais como: a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, o processo de produção de conhecimento em sala de aula, as tensões, as relações de poder, entre várias outras temáticas.

Dessa forma, em pesquisas de cunho etnográfico, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16), Ação semelhante da pesquisadora responsável pela presente pesquisa, que estabeleceu uma relação direta, por um período significativo de tempo (seis meses), com os colaboradores da pesquisa, o que contribuiu para melhor entender o cotidiano do grupo pesquisado e também para estabelecer uma parceria de confiabilidade entre sujeitos colaboradores e pesquisadora.

Para Pereira “[...], o método de pesquisa etnográfica implica desenvolver certas etapas de trabalho em que a observação, a participação, o uso de anotações, e a aplicação de entrevistas são fundamentais” (2005, p. 78). À luz dessas ideias, foram utilizados para geração de dados desta pesquisa os seguintes instrumentos que consideramos adequados ao nosso objeto de estudo: a) registro em notas de campo, b) coleta de produções dos alunos, c) entrevista semiestruturada com a professora e d) gravações em áudio de aulas realizadas.

A respeito da postura do pesquisador nessa abordagem etnográfica, André (1995, p. 37 e 38) destaca que este “buscará descrever, compreender e revelar os múltiplos significados de situações, baseados em fundamentação teórica plausível”. Compreender o papel do pesquisador/observador nestes termos foi importante para posicionar e guiar nosso interesse *na compreensão do processo de implementação do modelo multimodal, tendo em vista o desenvolvimento do letramento visual nas aulas de Língua Portuguesa*.

3.2 Contextualizando a pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2014 (de 11 de março a 28 de agosto) em uma escola pública municipal de Campina Grande (PB)¹⁷, com a colaboração de uma professora efetiva do serviço público e recém-chegada à escola, seu primeiro ano naquela instituição. O contexto de ensino foi o nono ano do Ensino Fundamental Regular – turno matutino, uma turma com 24 alunos, a maioria com idade regular para a série.

Buscando compreender as especificidades do contexto escolar, importantes para uma melhor apreciação dos resultados, a pesquisa iniciou com a observação do funcionamento da escola em todos os seus setores – sala de leitura, sala dos professores, secretaria, coordenação, entre outros, também para conhecimento do corpo docente e, especialmente, da professora colaboradora da pesquisa e de sua turma. Depois desse momento inicial e da apresentação dos objetivos da pesquisa, foram marcados encontros semanais para que fosse dado início, de fato, ao projeto. Os encontros (oito, no total) ficaram agendados para a primeira aula da quinta feira – horário livre da professora¹⁸.

Procuramos, desde o início, estabelecer uma relação menos hierarquizada com a professora, o que nos levou a desistir das gravações em áudio, nesse momento dos encontros formativos (no dia em que gravamos, foi possível perceber o desconforto da professora, inclusive verbalizando que preferia que não gravássemos, razão pela qual, optamos por registrar os encontros formativos apenas em diários). No nosso segundo encontro, a professora quis mostrar um trabalho que havia feito em parceria com a Professora de Artes, já

¹⁷ Optamos, por questões éticas, não revelar a identidade da escola, nem dos sujeitos envolvidos na investigação.

¹⁸ A professora disponibilizou, espontaneamente, o seu horário livre para nossos encontros. Por conveniência pessoal, ela chegava à escola nesse horário, mas só começava suas aulas a partir do segundo horário. Mesmo assim, nem sempre era possível termos um encontro sem interrupções - não tínhamos um local adequado e a professora muitas vezes era requisitada pela direção para substituir professores ou realizar alguma atividade.

após nossa chegada à escola, para o qual deu a seguinte explicação: “Foi um trabalho com desenho livre, eles gostaram muito e fizemos uma exposição”. Naquele momento, sentimos que a professora estava tentando adequar sua prática àquilo que achava que seria desenvolvido por nosso projeto de intervenção, ou pela ansiedade, procurava corresponder às nossas expectativas. Percebemos a visão restrita do trabalho com a imagem, uma vez que se tratava apenas de uma exposição de desenhos “lidos” de maneira denotativa.

Dessa forma, entendemos a necessidade de discussão das teorias que embasam o projeto com o objetivo de contribuir com a formação docente da professora. A princípio, não pensávamos em nos estender em informações teóricas, porém essa situação foi determinante para o caráter formativo e intervencionista da pesquisa, uma vez que para acontecer a intervenção colaborativa, a professora, além do saber prático, precisava, pelo menos, se familiarizar com alguns conceitos teóricos que lhe subsidiariam no trabalho com os gêneros multimodais em sala de aula.

No que diz respeito ao projeto didático desenvolvido, como o objetivo de nossa pesquisa pautava-se na proposta de implementação do modelo multimodal, um norte já estava definido: iríamos desenvolver um projeto centrado na efetivação prática do modelo, tendo como base os gêneros multimodais. Ou seja, a nossa ida à escola tinha um objetivo: desenvolver um projeto de trabalho com gêneros multimodais. Contudo, os gêneros não estavam pré-determinados, sua seleção seria feita colaborativamente com a professora titular no decorrer da elaboração didática do projeto.

Considerando que a professora não tinha conhecimento da perspectiva multimodal aplicada ao ensino, fez-se necessária a leitura de texto de estudiosos dessa área, a fim de que ela pudesse compreender o seu papel na pesquisa, podendo agir com autonomia e segurança na realização das aulas. Procuramos, durante os encontros, proporcionar à professora um clima de descontração, para que ela se sentisse à vontade para fazer os comentários que considerasse pertinentes.

Diante desse quadro, iniciamos o trabalho de elaboração da primeira sequência de aulas - Explorando a charge na sala de aula -, em paralelo com a discussão das teorias sobre multimodalidade, gêneros multimodais e ensino. Essa primeira sequência de aulas foi planejada conjuntamente – eu e a professora colaboradora. Juntas, selecionamos material, refletimos sobre a forma de abordar didaticamente o *modelo multimodal* e elaboramos todas as atividades a serem aplicadas à turma. Foi um momento de articular a formação docente e o

planejamento das aulas, isso porque o processo de formação docente se realizava ao mesmo tempo em que planejávamos e realizávamos momentos de estudos e discussões teóricas.

Intencionalmente, nessa primeira sessão de aulas, participei de todo o planejamento de forma sistematizada, para dar mais segurança à professora- colaboradora. Conforme as aulas foram se desenvolvendo e a professora se empolgando com o projeto, resolvi lhe dar mais autonomia, orientando-a para que preparasse as outras sessões de aulas sem a minha participação. Ou seja, conversávamos sobre as aulas, discutíamos todos os textos que seriam estudados, selecionávamos material, mas sem participação direta, com encontros específicos para isso como na primeira sequência. A seguir, na figura 9, estão elencados os textos teóricos discutidos nos encontros formativos.

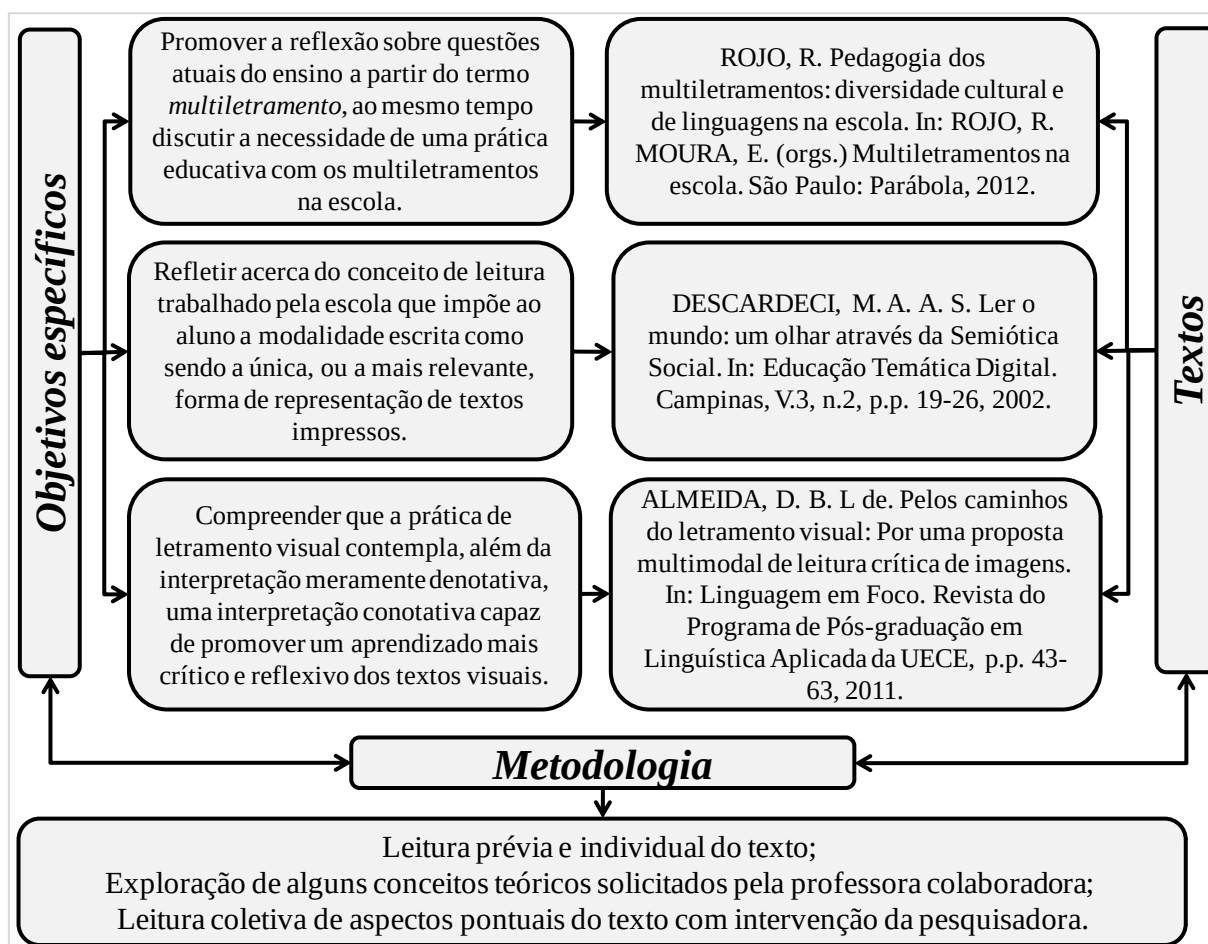


Figura 9: Estudo teórico realizado nos encontros formativos

Fonte: Autoria própria

Os encontros formativos tiveram como cerne norteador as teorias que advogam uma relação cada vez mais integrada entre palavra e imagem. A professora desconhecia as bases teóricas que alicerçavam a pesquisa do ponto de vista da multimodalidade, nunca havia lido

sobre o assunto, embora já tivesse ouvido falar. No decorrer dos encontros, pudemos refletir, inclusive, sobre o caráter limitador das práticas escolares que subestimam a realização da linguagem visual em seus currículos.

Já, por outro lado, do ponto de vista metodológico, a professora tinha boas referências teóricas e debatia com certa propriedade. Sabia, por exemplo, em que constituía uma intervenção didática ou sequência didática inclusive do ponto de vista teórico. Embora não trabalhasse nessa perspectiva naquele momento, já havia cursado disciplinas tanto na Especialização quanto como aluna Especial do Mestrado e teve oportunidade de elaborar e também de desenvolver projetos didáticos em outros contextos escolares. A professora demonstrou interesse pelo trabalho, procurando se envolver com as leituras e discussões teóricas e seguir as nossas orientações ou sugestões.

3.3 Condição de produção das sequências de aulas

Numa das primeiras ações da pesquisa, procuramos ficar a par das atividades desenvolvidas pela professora colaboradora antes da nossa intervenção. Essa atitude buscava reunir informações que pudessem ser úteis ou nos subsidiar na elaboração do nosso projeto didático. Tivemos acesso, por meio da entrevista da professora e das notas de campo, a uma postura pedagógica de muito apego ao livro didático, justificada devido às limitações da escola em relação às atividades didático-pedagógicas, como por exemplo, a ausência de uma prática sistemática de planejamento. Na entrevista concedida logo após a apresentação dos direcionamentos da pesquisa, a professora assim declarou:

[...] no livro didático, especialmente o que trabalho *as imagens* é:: são *recorrentes* , o texto verbal sempre vem associado ao texto não verbal, qualquer que seja o gênero então se é uma reportagem vem a imagem associada se é artigo de opinião sobre qualquer tema vem a imagem do tema /.../ não foi fácil começar a usar o livro didático eu vejo uma dificuldade ... às vezes se tem uma ideia de que o que o livro didático traz não é bom e pensava:: é ... *tenho que trazer textos reais entende ?* mas hoje não tenho mais problema *acho importante ..* geralmente os livros didáticos fazem primeiro uma interpretação da imagem pra depois vir o texto escrito e a atividade mesmo /.../ eu digo pelo livro que uso [...]muita coisa vem mudando... é um processo lento... *mas dá pra fazer um trabalho em conjunto com a imagem partindo do livro didático*
(Trecho de uma resposta da entrevista concedida pela professora colaboradora em 24/03/2014)

Na resposta dada, conforme transcrita anteriormente, que é bastante representativa do fazer docente da professora, verificamos que o livro didático assume um papel de destaque no norte de sua prática. De fato, não é possível deixar de considerar que no livro didático circulam textos que envolvem interações entre o verbal e o visual, pois, hoje, principalmente com a implantação do PNLD¹⁹, temos uma nova configuração de livros didáticos sensíveis às mudanças da linguagem no discurso contemporâneo. A grande quantidade de textos multimodais observada não deixa de ser um fator positivo, embora saibamos que as atividades elaboradas para esses textos, em sua maioria, ainda privilegiem o modo verbal escrito.

Por outro lado, não há, também, um trabalho efetivo com os gêneros textuais nos livros didáticos, em geral, apresentam apenas um exemplar de determinado gênero como pretexto para produção textual negligenciando, assim, o contato do aluno com o gênero em sua “essência” na forma em que circula na sociedade e em diferentes suportes (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Sobre isto, é possível refletirmos sobre o posicionamento da professora em sua fala *tenho que trazer textos reais entende?* O que ela denominou de “textos reais” reflete o distanciamento da abordagem do livro didático em relação às práticas de linguagem, isto é, em relação às reais implicações sociais que perpassam ou fazem acontecer o gênero.

Nesse contexto de ensino, mediado pelo livro didático – principal instrumento didático da professora –, é possível afirmar que a inserção do nosso projeto com os gêneros multimodais buscou promover um evento de letramento diferenciado. Desenvolvemos um projeto em torno da charge, da publicidade e da fotografia e, estruturado, metodologicamente, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de atividades pedagógicas que promovessem o letramento visual dos alunos. Esse projeto também procurou sensibilizar a professora para o trabalho didático²⁰ com a multimodalidade, tanto no âmbito da leitura quanto nas atividades de produção de textos.

Dando continuidade à discussão, ressaltamos que a escolha dos objetos de ensino - os gêneros multimodais - que conduziram o projeto também foi feita com a participação da professora colaboradora, tendo como parâmetros: a) o livro didático utilizado pela turma; b)

¹⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal, cujo objetivo é oferecer livros didáticos, dicionários e obras complementares gratuitos aos estudantes das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio de todo o país. Os livros a serem adquiridos são submetidos a um processo de análise e avaliação que acontece a cada três anos, a fim de assegurar a qualidade dos livros distribuídos.

²⁰ É evidente que nossa intenção como pesquisadora era que o trabalho com os gêneros multimodais não se restringisse apenas a nossa permanência na escola durante o projeto didático de intervenção. Porém, sabemos que nada garante a sua continuidade, uma vez que a reflexão e o debate no campo do trabalho multimodal sistematizado ainda são incipientes no ambiente escolar o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

as práticas anteriores da professora colaboradora em relação ao trabalho com imagem; c) o contexto específico da intervenção – 9º ano de uma escola pública; e d) os nossos objetivos da intervenção – projeto específico de letramento visual.

Dessa forma, definimos a charge, a publicidade e a fotografia como objetos de ensino para desenvolvimento das sequências de aulas que constituíram o projeto didático. Decidimos escolher mais de um gênero em face do nosso objetivo - favorecer o desenvolvimento do letramento visual dos alunos. Entendemos que ter acesso a gêneros diferentes oferece ao aluno possibilidades para ler (entender) textos e recursos multimodais, mais amplamente, como também para produzi-los.

As três sequências de aulas desenvolvidas neste estudo foram elaboradas, justamente, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento do letramento visual sistematizado e, com base nesse propósito, apresentaram uma organização bastante semelhante.

A primeira sequência explorou o gênero textual charge e foi denominada “Explorando a charge em sala de aula”, a segunda intitulou-se “Fotografando em sala de aula” e a terceira, sobre o gênero propaganda foi intitulada “Analisando propagandas em sala de aula”.

3.4 O contexto da Investigação

O contexto desta investigação, conforme mencionado anteriormente, é uma escola Pública Municipal de Ensino de Campina Grande, PB, que funciona nos três turnos. No turno matutino a escola atende alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O turno da tarde é dedicado às turmas de Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano); e à noite funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola está localizada em um bairro considerado de classe média, na região sul da cidade, mas atende, em sua maioria, alunos de uma comunidade carente situada próxima à escola.

Do ponto de vista físico, a escola apresenta uma boa estrutura – dez salas de aula amplas e arejadas (todas com quadro de pincel), refeitório, sala para ambiente dos professores, sala destinada à gestora, ambiente reservado para a equipe técnica, uma sala de computação (equipada com 12 computadores), um gabinete odontológico (há uma dentista em cada turno que atende aos alunos mediante hora marcada) e uma sala de leitura, cujo acervo resume-se a livros de literatura infanto-juvenil e alguns livros didáticos. Há também uma grande área coberta, onde são realizados os eventos e as reuniões da escola, e outra não coberta (funciona como uma quadra), precisando de melhorias. No quesito equipamentos

técnicos de apoio pedagógico, a escola é relativamente equipada com três aparelhos de som portátil, duas TVs, dois DVDs, quatro notebooks, uma impressora, uma máquina de xérox e dois data shows. Todos esses instrumentos ficam à disposição dos professores para auxiliá-los no trabalho de sala de aula, desde que previamente agendado.

Quanto às equipes técnicas de apoio pedagógico, a escola não é muito bem assistida, pois dispõe somente de quatro profissionais que se revezam para atenderem a toda comunidade escolar nos três turnos em que a escola funciona – uma psicóloga, uma orientadora educacional, a gestora e sua adjunta que, devido às limitações do sistema público de ensino, exercem mais “tarefas” burocráticas do que suas funções específicas. Talvez em razão dessa carência de pessoal, ou especificamente da ausência de uma supervisora escolar, é que não há prática sistemática de planejamento didático- pedagógico coletivamente. Não são feitas reuniões periódicas por áreas para planejamento e avaliação das atividades. Bimestralmente, há uma data agendada para o que, teoricamente, seria destinado ao planejamento com todos os professores, embora, na prática, não funcione muito bem, haja vista caracterizar-se mais como uma reunião para informes e deliberações. Além disso, não há uma atividade de sistematização por áreas específicas. Dessa forma, o trabalho pedagógico não exerce influência na ação didática dos professores, já que cada um trabalha de forma muito isolada.

É importante registrar que a maioria dos professores que compunha o quadro de docentes da escola, à época da pesquisa, era concursado bastante tempo, não havia professor recém contratado. Percebemos que havia um bom relacionamento entre eles, nenhuma assimetria pôde ser identificada; porém em relação à docência, no geral, eram professores bastante desmotivados com a profissão. Demonstravam insatisfação e pouco envolvimento para tratar de assuntos ligados às atividades pedagógicas, em si, como planejamentos, eventos, projetos, horário de aulas, entre outros. Isso era perceptível nos comentários e conversas, sobretudo na sala dos professores.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de que, além de pesquisadora, faço parte do seu quadro de docentes, estando, porém, afastada para cursar o Doutorado. A minha experiência atuando como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II me motivou a procurar “saídas” ou respostas para algumas inquietações próprias do cotidiano da sala de aula de Língua Portuguesa, sobretudo em relação à relevância da modalidade escrita como forma de representação no trabalho com a leitura e produção textual. Hoje os alunos lidam cotidianamente com a linguagem em diferentes representações (verbal, visual, sonora) e

a escola não pode se esquivar a essa realidade. Assim, o trabalho didático com gêneros multimodais defendido nesta tese favorece a formação dos alunos para participarem mais efetivamente das práticas de linguagem que valorizam sobremaneira a imagem e, ao mesmo tempo, contribuem de forma objetiva com a realidade escolar.

Telles (2002) faz algumas reflexões acerca da entrada do pesquisador no campo de investigação, neste caso, na escola. Para o autor, há sempre uma relação de conflito entre a universidade/pesquisa e a escola/campo de investigação e uma das razões para tal conflito, segundo ele, é a postura ética de alguns pesquisadores que adentram as escolas, coletam seus dados e, após escreverem suas teses ou dissertações, não retornam para partilhar os resultados e/ou conclusões com aqueles profissionais que contribuíram diretamente para a realização do trabalho.

Essa realidade apontada por Telles (op.cit) é percebida, de fato, no cotidiano das escolas que, em sua maioria, não recebem com boas vindas o pesquisador, criando assim, um hiato entre escola e universidade. Em razão disso, embora fizéssemos parte daquela comunidade escolar, não contávamos como certa nossa acolhida enquanto pesquisadora. Sabíamos que a chegada à escola, agora, no papel de pesquisadora, com as “lentes” da investigação denotava outra visão por parte da comunidade escolar, mas é importante o registro de que houve uma boa receptividade em relação à aceitação da pesquisa, observando-se respeito e simpatia de toda a equipe, inclusive demonstrando interesse e colaborando sempre que foram solicitados.

3.5 Os participantes da pesquisa

Inicialmente, havíamos escolhido como cenário de nossa pesquisa o contexto do Ensino Médio. Essa foi uma decisão pensada em nosso projeto inicial, haja vista as exigências do domínio de leitura de textos multimodais esperadas do aluno desse nível de ensino, principalmente em função do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, que exige, amplamente, do candidato habilidades de leitura que contemplem o código visual e o código verbal. As provas²¹ do ENEM utilizam, em diferentes disciplinas, textos predominantemente visuais e cabe ao estudante do Ensino Médio ter amplo domínio sobre eles.

²¹ Referimo-nos às provas a partir de 2008 – período em que passamos a acompanhar o exame tendo em vista preparação de nossas aulas no Ensino Médio. As provas do ENEM estão disponíveis para download em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>.

Ocorre que ao procurarmos a escola na época da pesquisa de campo, estava sendo feita uma grande reforma sem previsão definida para seu término. Ainda assim, mantivemos contato com a professora titular da disciplina de Língua Portuguesa, que havia se disponibilizado em colaborar com a pesquisa, e não sentimos a mesma prontidão demonstrada anteriormente, argumentando que ficaria difícil a adesão à pesquisa tendo em vista as mudanças que o calendário escolar iria sofrer devido à reforma.

Buscamos, então, outras escolas, mas o foco inicial da pesquisa - Ensino Médio - foi alterado, pois só tivemos acesso a escolas com funcionamento até o Ensino Fundamental II. Novo recorte foi escolhido e optamos por trabalhar com uma turma que já tivesse certa proficiência em leitura, mesmo que na realização estritamente linguística do texto para, assim, viabilizar mais efetivamente a realização da pesquisa voltada para o letramento visual dos alunos. Em vista dos nossos objetivos, decidimos pelo nono ano considerando ser a série final do Ensino Fundamental e, em relação aos anos anteriores, ter esse perfil de alunos mais proficientes em leitura.

São considerados participantes diretamente envolvidos nesta pesquisa a professora titular da turma com uma implicação de natureza principal devido a sua participação efetiva na elaboração e no desenvolvimento do projeto e os seus alunos (turma do 9º ano) também com uma participação efetiva por serem os protagonistas da investigação.

O acompanhamento das atividades realizadas com a professora ocorreu em três fases: **a)** uma situação inicial de conversa ou de sensibilização para viabilização da pesquisa na qual realizamos também uma entrevista semiestruturada; **b)** a etapa de leituras teóricas e planejamento das aulas e **c)** a observação da realização dessas aulas.

A professora é licenciada em Letras/Habilitação Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No período de realização da pesquisa, contava com onze anos de experiência em sala de aula em escolas da rede pública de ensino, mas era o primeiro ano dela naquela escola e, apesar de manter um bom relacionamento com todos, não demonstrava estar satisfeita por trabalhar com o Ensino Fundamental, pois preferia o Ensino Médio, nível em que tinha mais experiência e que, segundo ela, os alunos eram mais independentes. No entanto, como era concursada e o município não dispunha de turmas neste nível de ensino, aceitou a proposta como algo novo e desafiador.

A professora demonstrou bastante envolvimento e disciplina ao desenvolver as atividades propostas, tanto na fase de planejamento como na ministração das aulas. Em nenhum momento observei acomodação, medo, ou falta de determinação no decorrer da pesquisa. Do ponto de vista pedagógico, a professora mobilizava muito tempo da sua aula com estratégias de redirecionamento do comportamento dos alunos, limpeza e organização da sala, controle de presença, entre outros, o que não significava que sempre conseguia atingir seus objetivos. Mesmo assim, mantinha-se, sempre, firme na tentativa constante de controlar os problemas de indisciplina. Mesmo com uma turma diversificada e indisciplinada, tendo em vista comportamento e preferências variadas – inclusive algumas atitudes de enfrentamento, a professora mantinha com eles uma estreita relação de cordialidade e respeito.

Com relação ao seu fazer docente, na referida escola, a professora seguia um conteúdo programático elaborado por ela mesma a partir de diretrizes definidas na reunião bimestral de planejamento e da sistematização proposta pelo livro didático. Segundo ela, buscando atender às necessidades dos alunos, planejava, tendo em vista adequar os assuntos aos saberes da turma e à dinâmica da escola - eventos, datas comemorativas, projetos, não, necessariamente, seguia a ordem do livro didático, mas, sim, os conteúdos e a abordagem sugerida pelo livro. Uma das dificuldades que a professora enfrentava, segundo ela, era a falta de apoio de um supervisor e a ausência do planejamento: *Na realidade, cada um faz o que quer, também quem não quer não faz, não tem um acompanhamento, sabe? Isso eu estranhei muito aqui* (Notas de Campo²², 03/04/2014).

Os alunos participantes compõem uma turma de nono ano do turno da manhã, formada por 24 discentes, com idade predominante de 14 a 16 anos. A maioria, com vários problemas de aprendizagem, baixo nível de letramento e com poucos hábitos de leitura. Embora a escola tivesse outra turma de nono ano, a opção²³ por esta foi da professora colaboradora: *a turma é bastante trabalhosa tem muitos alunos que estão repetindo, mas eu prefiro ela porque mesmo assim os alunos são mais participativos, topam tudo (risos) a outra é muito parada* (Notas de campo, 11/03/2014). Diante do perfil da professora e após o desenvolvimento da pesquisa, percebi que ela compreendeu o projeto a ser desenvolvido na pesquisa como algo novo,

²² Nossas conversas foram registradas em Notas de Campo, podendo figurar no texto para ilustrar nossas reflexões.

²³ Enquanto pesquisadora, considero que a escolha da turma para investigação, embora tenha sido aleatória, foi bastante interessante haja vista termos trabalhado com um cenário que representa bem a realidade da educação brasileira - uma escola pública com carências e uma turma com problemas, geralmente, enfrentados no dia a dia das nossas escolas públicas.

diferente da rotina de classe e quis se valer disso na tentativa de melhorar o desempenho da turma e também como forma de elevar a autoestima dos alunos.

Uma perspectiva multimodal aplicada ao ensino de Língua Portuguesa configura-se como uma possibilidade de sistematizar o desenvolvimento de atividades que contemplem outros modos de representação além do verbal - escrito, como também uma forma de contribuição social para o ensino, haja vista o viés predominantemente linguístico que temos, em geral, em nossas salas de aula.

Apresentaremos, na próxima seção, os instrumentos de coleta de dados e a descrição do papel de cada um deles na constituição do *corpus* e na organização da análise à luz dos estudos teóricos que orientam a pesquisa.

3.6 Procedimentos implicados na constituição do corpus

Uma das peculiaridades metodológicas da investigação qualitativa se mostra pela oportunidade de explorar, em suas análises, características dos indivíduos e dos cenários por ele ocupados através da observação, descrição e gravação de dados (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

Nesse sentido, utilizamos instrumentos de natureza variada para a geração de dados, tais como: registro em notas de campo das atividades desenvolvidas em sala de aula e dos encontros com a professora; gravação em áudio de aulas que correspondem à aplicação de duas sequências de aulas e entrevista semiestruturada com a professora colaboradora.

Dos procedimentos implicados, está o registro das observações feitas em notas de campo: prática comum no âmbito das pesquisas de cunho qualitativo que funciona como uma peça particular de impressão de dados do pesquisador e que visa detalhar movimentos singulares e determinantes no processo de construção de conhecimento realizado no local da pesquisa. Nesta pesquisa, especificamente, as notas de campo registravam o direcionamento das atividades realizadas e da recepção dos alunos e da professora.

As aulas áudio-gravadas e transcritas, por sua vez, corresponderam a dezesseis aulas de cinquenta minutos, dedicadas ao desenvolvimento das duas últimas sequências de aulas. Serviram para realizar uma observação mais detalhada da realização das sequências para a implementação do modelo multimodal. Para a transcrição dos dados, seguimos a notação sugerida por Dionísio (2001 p. 69-99).

Em relação à entrevista semiestruturada, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 169), esse instrumento “parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira [...] nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira”. A entrevista (cf. Anexo D) que fizemos constava de perguntas com intuito de verificar a experiência prévia da professora com o ensino do texto imagético e transcorreu de uma forma espontânea, se assemelhando muito a uma conversa informal.

3.7 A proposta didática

Para dar andamento à proposta de implementação do *modelo multimodal* que estamos defendendo nesta tese, procedemos à elaboração didática do *modelo* tendo em vista nosso objetivo de pesquisa e, sobretudo, a natureza do gênero multimodal. O processo de elaboração didática foi conduzido por mim, pesquisadora, com a finalidade de sistematizar, com a professora, os procedimentos metodológicos que teríamos de assumir ao conceber o *modelo multimodal* como instrumento mediador para o desenvolvimento do projeto didático de leitura e produção de textos multimodais.

O propósito pedagógico é que a elaboração didática contemple as dimensões contextual e operacional que embasam o *modelo*, com a finalidade de oferecer ao aluno condições de interagir mais criticamente com o texto multimodal e que seja norteadora do passo a passo das aulas. Para tanto, a configuração geral da elaboração didática desdobrou-se em quatro módulos didáticos que correspondem às práticas de leitura e produção de textos multimodais em consonância com as dimensões do *modelo*.

Demonstramos, a seguir, um quadro com a configuração básica da elaboração didática delineada para o *modelo multimodal*.

Quadro 1: Configuração da elaboração didática do modelo multimodal²⁴

Dimensões	Módulos
Contextual	Módulo: Contato com o gênero multimodal Objetivo: Observar o conhecimento e a vivência que os alunos tinham em relação ao gênero trabalhado na realidade social em que vivem.
	Módulo: Exploração do contexto social Objetivo: Refletir sobre as significações culturais e ideológicas agregadas aos recursos imagéticos na constituição textual.
Operacional	Módulo: Abordagem da metalinguagem Objetivos: Explorar, na composição visual, os elementos mais salientes; Mobilizar conhecimentos acerca da utilização dos recursos imagéticos na composição visual dos textos.
	Módulo: Produção de textos multimodais Objetivos: Desenvolver leituras mobilizando os aspectos imagéticos; Produzir textos multimodais.

Conforme apresentamos no capítulo I, p. 37, para o delineamento da elaboração didática utilizamos como princípio os postulados da SD que defendem um conjunto sistemático de ações planejadas para o ensino de um determinado gênero textual (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Também tivemos a preocupação com a modelização didática dos gêneros a serem trabalhados (cf. MACHADO e CRISTOVÃO, 2009), considerando o contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Ou seja, ao propor atividades que trabalhem o gênero multimodal para fins de ensino-aprendizagem, dando ênfase ao desenvolvimento de um leitor mais crítico e reflexivo e ao domínio, ao menos, das características gerais dos gêneros trabalhados, é preciso tratar o gênero como objeto de ensino para, a partir daí organizá-lo em dimensões ensináveis.

Enfatizamos que a abordagem didática das dimensões do *modelo*, proposta no quadro 1, tem caráter flexível podendo ser adaptada ou modificada em função do gênero ou do contexto a ser trabalhado.

²⁴ No capítulo de análise será detalhado o desenvolvimento (atividades e conteúdos) das sessões de aulas desenvolvidas a partir dos módulos apresentados.

As três sequências de aulas utilizadas neste estudo foram elaboradas com o intuito de proporcionar o desenvolvimento do letramento visual dos alunos, aqui entendido como a habilidade para a leitura, interpretação e produção de imagens ou textos multimodais, e, com base nesse propósito, apresentam uma organização semelhante, seguindo o percurso metodológico da abordagem didática do *modelo multimodal*.

Antes de começarmos a descrição das sessões de aulas, apresentamos o quadro 2, a seguir, com uma síntese das atividades e conteúdos que foram ministrados/ensinados fornecendo uma visão geral do projeto didático desenvolvido no decorrer da pesquisa.

Quadro 2: Síntese do projeto didático realizado na pesquisa

		Sequência 1: Explorando a charge em sala de aula	Sequência 2: Fotografando em sala de aula	Sequência 3: Analisando propagandas em sala de aula
Dimensão Contextual	Módulo: Contato com o gênero multimodal	* Introdução da charge e das características da situação de produção: Gênero textual; Objetivo; Público a quem é dirigido; Lugar de divulgação; * Relações entre o contexto cultural do aluno e os significados suscitados nos recursos imagéticos;	* Introdução da fotografia; * Debate sobre fotografias de estilos e épocas diferentes; * Relações entre o contexto cultural do aluno e os significados suscitados em determinadas fotografias;	* Introdução da propaganda e das características da situação de produção: Gênero textual; Objetivo; Público a quem é dirigido; Lugar de divulgação; * Relações entre o contexto cultural do aluno e os significados suscitados nos recursos imagéticos;
Dimensão Operacional	Módulo: Abordagem da metalinguagem	* Exploração dos seguintes elementos visuais: Recursos de saliência: cor, tamanho relativo, contraste e posicionamento em primeiro plano ou segundo plano;	* Exploração dos seguintes elementos visuais: Distância social: planos geral, médio e corte close; Ângulos de visão: superior, inferior e nível do olhar; Planos de fundo: posicionamento em primeiro plano ou segundo plano;	* Exploração dos seguintes elementos visuais: Valor da informação: Dado/novo; Ideal/real; Central/marginal; Enquadramento; Saliência

Dimensão Contextual	Módulo: Exploração do contexto social	*Abordagem dos aspectos críticos e socialmente situados por meio da representação imagética: Protesto e crítica; Valores ideológicos; Relações de poder	*Abordagem dos aspectos críticos e socialmente situados por meio da representação imagética: Visão de mundo representada; Emoções, atitudes e valores; Relações de poder;	*Abordagem dos aspectos críticos e socialmente situados por meio da representação imagética: Argumentação e persuasão; Valores culturais e ideológicos; Relações de poder;
Dimensão Operacional	Módulo: Produção de textos multimodais	*Reflexões acerca da utilização da imagem na produção dos textos multimodais; Produção de charges; Exposição das charges produzidas.	* Reflexões acerca da utilização da imagem na produção dos textos multimodais; Produção de fotografias; Exposição das fotografias com legendas.	** Reflexões acerca da utilização da imagem na produção dos textos multimodais; Produção de publicidades.

De acordo com o quadro 2, o projeto didático totalizou três sequências de aulas que foram realizadas consecutivamente. Na próxima subseção, iniciaremos a descrição de cada uma das sequências de aulas – atividades e metodologia desenvolvidas.

3.7.1 Sequência de aulas sobre a charge

Conforme informado anteriormente, cada gênero escolhido para ser trabalhado no projeto didático foi motivado em razão de figurar como imagem de abertura de algum capítulo do livro didático adotado na turma. O interesse pelas imagens de abertura dos capítulos do livro didático deve-se a dois motivos: por um lado, foi uma maneira de incluir no projeto o material que é ponto de partida para o trabalho da professora e, por outro lado, uma forma de valorizar o livro didático que, embora não apresente uma abordagem sistematizada para os gêneros multimodais, subjazem a multimodalidade ao apresentarem-se visualmente articulados entre imagens e palavras.

As aulas foram observadas com base em anotações acerca do desenvolvimento do projeto, registrando, inclusive, atitudes e reflexões dos alunos relacionadas ao estudo. Para tal, fizemos registro em notas de campo²⁵, redigidas após o término de cada aula com o objetivo de registrar com maior precisão as ocorrências da aula, constituindo dados para análise. A seguir, apresentamos uma síntese da sequência de aulas sobre a charge.

²⁵ Algumas aulas foram registradas também com gravação em áudio.



Figura 10: Charge motivadora para a sessão “Explorando a charge na sala de aula”

²⁶Fonte: Charge de Abertura do cap. III do livro *Para viver juntos: Português -9º ano*, p.p 78 e 79.

Nesta sequência de aulas, contemplamos alguns elementos que se referem à *função composicional* (KRESS & van LEEUWEN, 1996), por entender que os significados oferecidos por essa função são mais adaptáveis ao contexto escolar favorecendo, assim, uma melhor abordagem do gênero multimodal. Almeida (2011a), em pesquisa sobre a abordagem de outros modos semióticos em sala de aula, corrobora tal assertiva ao apontar para o fato de que essa função é a mais identificada por professores e alunos em sala de aula:

Os valores associados à *metafunção composicional* tendem a ser aqueles os quais professores e alunos trazem consigo sob a forma de conhecimento (visual) prévio, por indicarem sistemas relacionados a configurações visuais familiares que já fazem parte do nosso repertório metalinguístico comum.(ALMEIDA, op.cit, p. 49)

O entendimento da noção de textualidade (ANTUNES, 2010) que, do ponto de vista linguístico, explica o que deve ser identificado ou reconhecido como um texto, também favoreceu a exploração dos significados composicionais. Assim, por exemplo, ao saber que palavras ou frases soltas não constituem um texto, esse entendimento facilita a percepção de que a simples colocação de imagens lado a lado não garante uma composição multimodal. Nesse sentido, os valores de significado do sistema composicional denotam informações e interpretações para os elementos que, estrategicamente, ocupam determinadas áreas da organização visual, garantindo, assim, a textualidade, o todo coerente. Dessa maneira, procuramos refletir sobre a organização visual das charges, ou melhor, sobre a maneira como os elementos se organizam ou se interligam fazendo garantir a textualidade desse gênero.

²⁶ Imagem motivadora do trabalho com a charge. Refere-se à charge de abertura do capítulo III do livro didático adotado na turma participante da pesquisa.

A seguir, uma síntese das aulas desenvolvidas pela professora colaboradora.

Quadro 3: Síntese da sequência “Explorando a charge na sala de aula”

Descrição das aulas realizadas a partir das notas de campo	
Data	Descrição
1º encontro: 2 aulas (22/05/2014)	A professora faz a apresentação, em data show, de todas as charges a serem trabalhadas e pede para que, em duplas, preencham uma ficha que solicitava o nome daquele gênero textual, o assunto tratado, entre outros. A professora vai preenchendo a mesma ficha no quadro a partir das respostas dos alunos, embora alguns tenham deixado em branco. Ela proporciona uma reflexão sobre a atividade e a respeito do gênero a partir dos conhecimentos e das experiências dos alunos. A professora solicita que os alunos façam a leitura, oralmente e por escrito, de uma das charges da 1ª atividade (esta charge consta no livro didático, mas para esta atividade ela é apresentada em data show) A professora recebe algumas leituras escritas, mas nem todos terminam.
2º encontro: 2 aulas (29/05/2014)	A professora comenta com os alunos sobre a atividade de leitura da aula anterior. Ela explora elementos característicos da composição visual, em duas charges (saliência de cor, tamanho, disposição dentro da imagem, entre outros). As charges abordam fatos relacionados à Copa do mundo de 2014 que estava prestes a acontecer. A professora enfatiza a importância desses elementos como estratégia do produtor, na elaboração do texto chargístico, tendo em vista a produção da crítica e do humor. Ela retoma a charge da primeira atividade (aula anterior) e propõe que os alunos revejam a leitura que fizeram diante das novas informações.
3º encontro: 2 aulas (05/06/2014)	A professora destaca que produzir charges está atrelado à necessidade de protestar e criticar por meio, principalmente, dos recursos visuais. Ela enfatiza a importância de se observar o significado do contexto social e cultural, tanto para o entendimento quanto para a produção de charges. A professora faz o sorteio de duas charges (mais de um aluno faria a leitura da mesma charge) para leitura. Ela ressalta que interpretem a crítica que é feita por meio da representação visual. A professora orienta os alunos para produzirem uma charge utilizando recursos verbais e não verbais.
4º encontro: 2 aulas (19/06/2014)	A professora recebe as atividades da aula anterior e faz uma comparação, no quadro, em relação às interpretações da mesma charge feita por mais de um aluno. A professora propõe uma “revisão” das charges produzidas anteriormente. Alguns alunos preferem fazer novas produções. A professora sugere o acesso ao <i>Pixton</i> , um site no qual é possível criar desenhos para quadrinhos (alguns alunos acessaram no celular, inclusive socializaram algumas charges animadas). A professora avisa que as charges produzidas serão expostas e pede sugestões de título para o mural. Todos os alunos colaboram.

Na subseção a seguir, apresentamos a sequência sobre a fotografia, sistematizada, também, por meio dos quatro módulos da elaboração didática que contempla a implementação do *modelo multimodal* apresentado nesta tese.

3.7.2 Sequência de aulas sobre a fotografia

Dando continuidade à descrição das sequências de aulas desenvolvidas no projeto, na subseção a seguir, descrevemos as aulas realizadas com a fotografia.



Figura 11: Fotografia motivadora para a sessão “Fotografando em sala de aula”

²⁷Fonte: Abertura do capítulo V do livro *Para viver juntos: Português -9º ano*, p.p 144 e 145

Para o trabalho com a fotografia, contemplamos no quesito metalinguagem os aspectos da *função interativa* (KRESS & van LEEUWEN, 1996), observando como esses aspectos estabelecem a natureza da relação entre quem vê e o que está sendo visto.

Entendemos que, na função interativa, os conceitos específicos da área da fotografia e do cinema, tais como planos, ângulos e perspectiva - relativamente conhecidos pelos alunos, mesmo que de maneira informal - podem viabilizar a exploração de todo o potencial semiótico estabelecido pelas relações entre os participantes representados e o leitor.

²⁷ Imagem motivadora do trabalho com a fotografia. Refere-se à página de abertura do capítulo V do livro didático adotado na turma participante da pesquisa.

Quadro 4: Síntese da sequência “Fotografando em sala de aula”

Descrição das aulas realizadas a partir das notas de campo	
Data	Descrição
1º encontro: 2 aulas (03/07/2014)	A professora apresenta em slides uma montagem com variadas fotografias de estilos e épocas diferentes e instiga um debate sobre a presença da fotografia nos dias atuais. Os alunos participam contando suas experiências como “fotógrafos.” A professora explora o assunto trazendo uma fotografia em forma de <i>selfie</i> e outra modificada por <i>photoshop</i> que proporciona uma boa reflexão. A professora solicita que os alunos comentem, oralmente e por escrito, sobre a fotografia do livro didático que abre a unidade V, fazendo relações entre a visão de mundo da foto e o contexto cultural de cada um.
2º encontro: 2 aulas (10/07/2014)	A professora retoma a atividade anterior (fotografia do livro didático) e explora elementos/significados específicos da imagem como planos (geral, médio e corte em close) e ângulos de visão (superior, inferior e nível do olhar). A professora projeta no data show algumas fotos para ilustrar os elementos trabalhados e enfatiza usando o quadro o tipo de relação que se estabelece com quem as vê. Os alunos fazem uma atividade em dupla e, em sua maioria, se empolgam. A professora solicita que tragam uma fotografia de casa para socializarem com a turma.
3º encontro: 2 aulas (17/07/2014)	A professora expõe as fotografias solicitadas na aula anterior (apenas seis). A professora faz uma reflexão sobre esse fato e informa que, organizados em dupla, irão fotografar a escola. Os alunos aprovam a proposta e utilizam os celulares para fazerem as fotos. Houve tumulto durante a atividade. A professora socializa as fotos tiradas por meio do data show. Os alunos são chamados a explicar as decisões tomadas na hora de fotografar.
4º encontro: 2 aulas (24/07/2014)	A professora distribui as fotografias tiradas na aula anterior e solicita aos alunos que façam uma legenda para a foto que ficará exposta. Ela ressalta que observem por meio da imagem a visão ou o “olhar da lente” de quem tirou a foto, a partir dos ângulos ou dos planos utilizados.

A síntese da sequência de aulas que segue (a última aplicada) trabalha com mais um gênero multimodal, tendo em vista favorecer o letramento visual dos alunos.

3.7.3 Sequência de aulas sobre a propaganda

O objetivo dessa sessão de aulas é fazer com que por meio das atividades didáticas propostas os alunos cheguem gradualmente ao domínio das características do texto imagético e, conseqüentemente, à competência de leitura do gênero propaganda.



Figura 12: Publicidade motivadora para a sessão “Analisando propagandas em sala de aula”

²⁸Fonte: Publicidade de Abertura do cap. V do livro *Para viver juntos: Português -9º ano*, p. 242 e 243

O gênero propaganda apresenta-se, em geral, rico em elementos imagéticos que, juntamente com os recursos verbais, representam uma prática social persuasiva, que busca o condicionamento do outro a um determinado fazer. Dessa forma, intencionalmente investe em recursos imagéticos específicos a fim de um maior envolvimento ou convencimento.

Assim, a sequência das aulas desenvolvida teve como foco a construção do conhecimento acerca da intencionalidade presente nas estruturas imagéticas da publicidade. Procuramos explorar a persuasão presente nas representações visuais, tendo em vista os significados materializados e instigar a construção de um posicionamento mais crítico com atitudes mais conscientes por parte dos alunos perante os apelos das propagandas.

²⁸ Imagem motivadora do trabalho com a publicidade. Refere-se à página de abertura do capítulo VIII do livro didático adotado na turma participante da pesquisa.

Quadro 5: Síntese da sessão “Analisando propagandas em sala de aula”

Descrição das aulas realizadas a partir das notas de campo	
Data	Descrição
1º encontro 2 aulas (31/07/2014)	A professora pede aos alunos que digam nome de publicidades comuns ao seu dia a dia (em casa, na rua, na escola, no shopping...). Os alunos dizem e a professora escreve no quadro. Ela questiona se lembram de algo mais das publicidades (público alvo, local de divulgação, apelo ou ideia veiculada, entre outros) e faz considerações acerca da importância da leitura atenta dos apelos visuais, sobretudo nas publicidades. Os alunos comentam, de forma desordenada, sobre a veiculação de algumas publicidades, principalmente de TV. A professora solicita, por escrito, que os alunos escrevam um texto descrevendo uma das propagandas apresentadas.
2º encontro 2 aulas (07/08/2014)	A professora retoma elementos da materialidade visual já vistos em outras sessões e explora o valor da informação/posição dos elementos na imagem. Ela retoma, em slides, alguns exemplos de publicidades já exploradas e destaca elementos da constituição imagética. A professora organiza a turma em duplas e orienta para fazerem a leitura de uma publicidade sobre sandálias. Os alunos colaboram mas não demonstram muita empolgação.
3º encontro 2 aulas (14/08/2014)	A professora traz reflexões culturais, ideológicas e até religiosas, presentes na estrutura visual da publicidade das sandálias <i>havaianas</i> apresentadas na aula anterior. Ela demonstra como a argumentação e persuasão estão latentes na estrutura imagética. A professora propõe aos alunos outra leitura atentando para aspectos como valores culturais e relações de poder materializados visualmente.
4º encontro 2 aulas 21/08/2014	A professora distribui as duas leituras feitas (31/07 e 14/08) e solicita uma comparação listando os elementos visuais observados em uma e em outra. Os alunos dizem a comparação que fizeram e a professora lista no quadro fazendo as considerações necessárias. A professora distribui para as duplas uma proposta de produção de publicidades.

Kress e van Leeuwen (1996, p. 374) afirmam que “é impossível interpretar textos prestando atenção somente na língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto”. Comungando com esse pensamento, o objetivo de todo o projeto didático, como dissemos anteriormente, foi a implementação do *modelo multimodal* para a abordagem de textos imagéticos como uma proposta viável para o desenvolvimento do Letramento Visual dos alunos. Para tanto, foi preciso uma investigação detalhada por meio da abordagem de diversos gêneros multimodais que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção pelo viés das diferentes formas de representação do significado.

O quadro 6, a seguir, traz o panorama geral do cronograma das atividades, no qual podemos identificar um total de 08 encontros formativos realizados antes do início das sessões de aulas e 24 aulas voltadas para o desenvolvimento do processo de implementação do modelo multimodal tendo como foco o letramento visual dos alunos.

Quadro 6: Cronograma das atividades

DATA	DESCRIÇÃO
11/03/2014	Visita à escola – conversa, apresentação e direcionamentos da pesquisa
20/03/2014	Encontro formativo - Observação de exposição de trabalhos
27/03/2014	Encontro formativo – Realização da entrevista smiestruturada
03/04/2014	Encontro formativo – Texto teórico – Observação de aulas
10/04/2014	Encontro formativo – Texto teórico - Observação de aulas
17/04/2014	Feriado religioso – sem aulas
24/04/2014	Encontro formativo- Texto teórico - Impressões sobre o livro didático
30/04/2014	Encontro formativo- Texto teórico - Planejamento da primeira sequência de aulas
01/05/2014	Feriado- sem aulas
08/05/2014	Encontro formativo- Texto teórico - Planejamento da primeira sequência de aulas
15/05/2014	Encontro formativo- Texto teórico - Planejamento da primeira sequência de aulas
22/05/2014	1º dia das sequências de aulas - Introdução do gênero charge e das características da situação de produção (2 aulas)
29/05/2014	2º dia - Observação de aspectos visuais que constituem o sentido da charge (2 aulas)
05/06/2014	3º dia - Abordagem de aspectos críticos e socialmente situados por meio da representação visual (2 aulas)
12/06/2014	Abertura da Copa do mundo – sem aulas
19/06/2014	4º dia - Reflexões acerca da imagem na produção chargística e término da sequência sobre charge (2 aulas)
26/06/2014	Recesso escolar
03/07/2014	5º dia - Início do trabalho com a fotografia - Contato da turma com a fotografia (2 aulas)
10/07/2014	6º dia - Exploração de aspectos visuais que determinam a fotografia (2 aulas)
17/07/2014	7º dia - Motivações para o ato de fotografar (2 aulas)
24/07/2014	8º dia - Reflexões acerca da imagem fotográfica e término da sequência sobre fotografia (2 aulas)
31/07/2014	9º dia - Início do trabalho com a propaganda - Contato da turma com o gênero multimodal – propaganda (2 aulas)
07/08/2014	10º dia - Materialidade visual da propaganda (2 aulas)
14/08/2014	11º dia - Implicações do contexto social e crítico para o sentido da propaganda (2 aulas)
21/08/2014	12º dia - Produção do gênero propaganda e término das sequências de aulas (2 aulas)
28/08/2014	Comemoração alusiva ao encerramento do projeto

Organizada em três partes, a análise tem critérios sistematizados com base no arcabouço teórico metodológico adotado e a partir dos objetivos geral e específicos traçados e das perguntas de pesquisa.

3.8 Procedimentos de análise dos dados

Com relação aos procedimentos de análise dos dados coletados, o quadro a seguir nos orienta de forma mais clara, haja vista retomar as três questões de pesquisa, apresentar os dados e os respectivos procedimentos de análise, os quais serão utilizados em busca de possíveis respostas às questões propostas.

Quadro 7: Questões de pesquisa e critérios de análise

Questões de pesquisa	Corpus	Procedimentos de análise
1 - Como se delinea o funcionamento de uma proposta pedagógica de leitura e produção de textos imagéticos à luz do modelo multimodal que defendemos nesta tese?	▪ Notas de campo acerca da sessão “Explorando a charge em sala de aula”; ▪ Transcrições de aulas e notas de campo das sessões “Fotografando em sala de aula” e “Analisando propagandas em sala de aula”.	→Análise do funcionamento das sessões de aulas em relação a: ▪ Contato com o gênero multimodal; ▪ Abordagem da metalinguagem; ▪ Exploração do contexto social; ▪ Produção de textos multimodais.
2 - De que maneira as produções textuais dos alunos revelam aspectos do Letramento Visual em relação aos gêneros multimodais trabalhados?	▪ Atividades e produções textuais dos alunos; ▪ Notas de campo da pesquisadora em relação às aulas.	→Identificação de aspectos do Letramento Visual mobilizados pelos alunos por meio das dimensões contextual e operacional.
3 - Quais são as avaliações sobre o trabalho com os gêneros multimodais construídas pela professora colaboradora no decorrer da produção e da aplicação da proposta didática?	▪ Relato reflexivo da professora colaboradora; ▪ Entrevista semiestruturada.	→Análise da reflexão da professora colaboradora em relação ao seu papel no projeto didático com os gêneros multimodais.

Exposto o esquema geral das perguntas de pesquisa, os dados utilizados e os procedimentos de análise, apresentamos, a seguir, a análise dos dados.

Capítulo IV

Análise e discussão dos dados

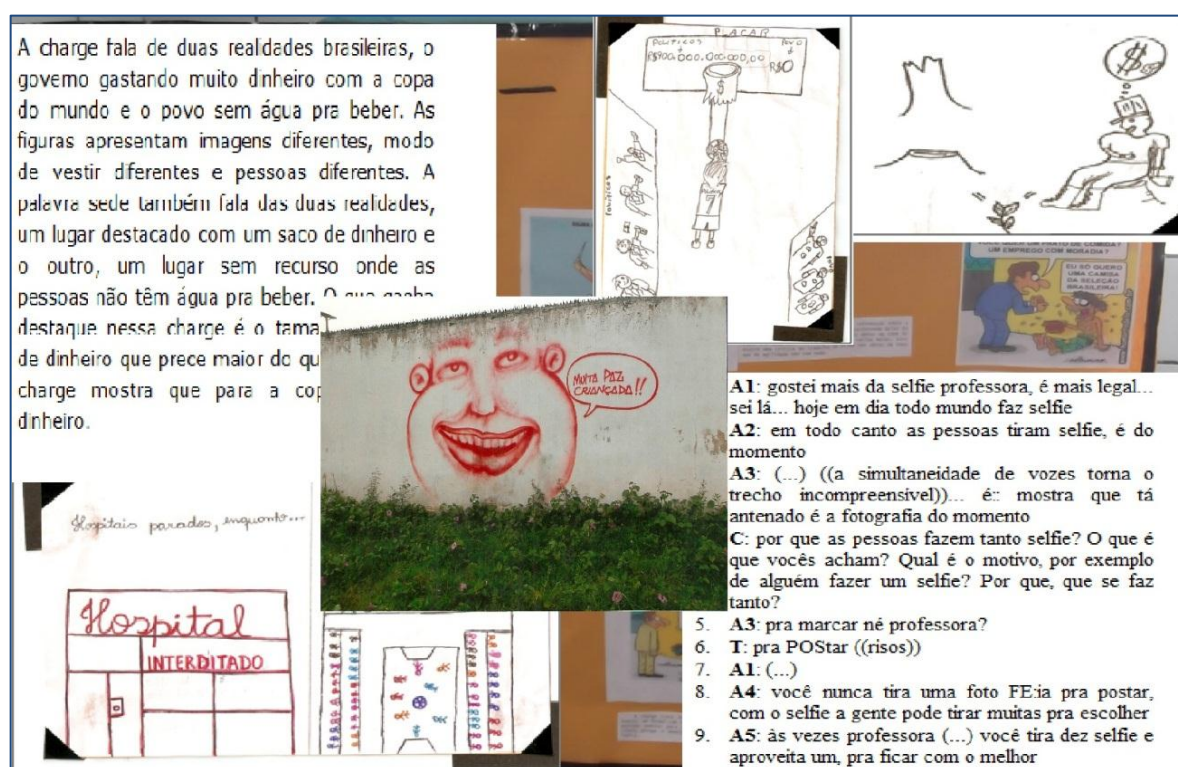


Figura 13: Recortes de dados da pesquisa

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“[...] levar o aluno a enxergar uma imagem é fazê-lo pensar além dos traços superficiais, é fazê-lo ler as entrelinhas porque leitura e escrita acontecem também fora das linhas do papel”.

(Fragmento do relato reflexivo da Prof.^a colaboradora)

Neste capítulo, temos como foco de análise a aplicação do projeto didático para a abordagem de textos imagéticos, ministrado em uma turma de nono ano, em colaboração com a professora titular da referida turma. Baseada na teoria da multimodalidade, nos estudos sobre multiletramentos e nos pressupostos teóricos vinculados à Linguística Aplicada, a análise do *corpus* está dividida em três seções, as quais correspondem às sequências de aulas com os gêneros multimodais trabalhados ao longo da pesquisa. Cada seção é constituída pela dinâmica da realização das aulas de acordo com os módulos da elaboração didática do *modelo multimodal*. O processo de condução das aulas e os textos dos alunos são analisados no decorrer do delineamento das sequências tendo em vista o propósito pedagógico do gênero multimodal em foco. Assim, a proposta da análise não é delimitar categorias, mas analisar gêneros multimodais diferentes sendo trabalhados à luz do *modelo multimodal*.

Os procedimentos utilizados no decurso da análise foram tomados no intuito de atender ao nosso objetivo geral, que é investigar a implementação do *modelo multimodal* como proposta didática para a abordagem dos gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa como língua materna.

Nas seções a seguir, divididas em subseções, apresentamos a análise da interação dos alunos com a charge, a fotografia e a propaganda – gêneros trabalhados em cada sequência de aulas, como também analisamos a condução das atividades orientadas pela professora colaboradora em função do planejamento previamente elaborado (cf. cap. III, p.82) e as produções imagéticas dos alunos.

4.1 A sequência de aulas 1 - *Explorando a charge em sala de aula*

Na sequência 1 *Explorando a charge em sala de aula*, as atividades foram elaboradas com o intuito de: (i) refletir sobre a organização visual das *charges* na construção de sua textualidade e (ii) desenvolver leitura crítica do gênero charge a partir de aspectos socialmente situados. De um modo geral, foram exploradas as estratégias ou interesses do produtor, presentes nas estruturas imagéticas tendo em vista a crítica – marca do texto chargístico.

4.1.1. Apresentando o gênero charge

Na sequência 1 - *Explorando a charge em sala de aula*, a professora inicia fazendo a apresentação, em data show, de doze charges que seriam trabalhadas. Eram charges sobre um assunto bastante atual à época - a Copa do Mundo de 2014. Terminada a apresentação, a professora pediu que os alunos manifestassem suas impressões sobre os textos partindo de questionamentos como: “Que textos são esses?” “Onde os encontramos?” “Qual é mais significativo para você?” “Os textos são parecidos em quais aspectos, ou não são?” A maioria dos alunos declarou que tinha gostado justificando apenas pela temática tratada – o futebol. Muitas observações feitas por eles desencadearam questões específicas sobre times de futebol pelos quais torciam, sem uma relação mais estreita com as charges apresentadas e com os questionamentos feitos pela professora.

Destacamos, neste momento inicial, o comportamento de muitos alunos em relação à primeira *charge* apresentada. É uma *charge*²⁹ que figura no livro didático usado pela turma e assim que a professora fez a exposição das *charges*, alguns alunos a reconheceram e foram, inclusive, verificar e fazer considerações a partir do livro, demonstrando terem bastante apego ao livro didático.

Percebemos com isso certo distanciamento dos alunos em relação às práticas de linguagem com o gênero *charge*, ou seja, distanciamento das reais implicações sociais que perpassam ou fazem acontecer o gênero. A indiferença em relação aos aspectos de crítica, de ironia, de denúncia, tematizados na produção das demais *charges* a partir do tema “Copa do Mundo” denota a dificuldade dos alunos de se apropriarem do gênero neste momento de recepção. Esse comportamento pode ser entendido como reflexo de uma prática de ensino

²⁹ *Charge* motivadora da sequência de aulas que faz referência a times de futebol conhecidos (cf. cap. III, p. 95).

centrada no livro didático (cf. cap. III, p.86). Segundo Barros e Nascimento (2007), em artigo que discorre sobre a abordagem dos livros didáticos, em geral, a grande maioria não possibilita o contato do aluno com o gênero em sua “essência” na forma em que circula na sociedade e em diferentes suportes.

Na sequência, a professora organiza os alunos, em dupla, entrega uma charge dentre as apresentadas, agora na versão impressa, e solicita que, sobre ela, preencham o seguinte quadro:

Quadro 8: Quadro sugestivo para atividade com o gênero charge

Gênero textual:

Assunto tratado no texto:

Onde encontramos (ou podemos encontrar esse tipo de texto?):

Informação explícita/dita textualmente:

Informação implícita/ “não dita”, mas compreendida:

Ao propor essa atividade, a professora procura situar o aluno nos aspectos gerais do texto e levá-lo a uma primeira contextualização e reação crítica diante do texto, provocando uma leitura para além do que é literalmente dito, possibilitando ao aluno a oportunidade de refletir sobre os recursos imagéticos a partir de suas próprias visões de mundo construídas culturalmente (cf. dimensão contextual do modelo multimodal, p. 66).

Os alunos pareceram não compreender a orientação de *informação implícita/ “não dita”, mas compreendida*. A fim de sanar as dúvidas, a explicação da professora se valeu de uma exemplificação com a charge a seguir:



Figura 14: Charge³⁰ “Implícitos na linguagem visual”

Fonte³¹: Charge coletada usando a ferramenta de pesquisa: *Google Imagens*

Em linhas gerais, a professora chama atenção para a relação entre a expressão facial expressa pela imagem dos rostos e o texto verbal respectivamente abaixo, para, em seguida chegar ao ápice de sua explicação denominando o que poderia ser compreendido no logo da copa, em suas palavras: “nosso país é uma vergonha”. Argumenta trazendo para a discussão o significado das cores verde e amarela como representativas do país e fez referência ao gesto de colocar a mão no rosto como sinal de vergonha. Trazendo a exemplificação para esses aspectos culturais compartilhados também pelos alunos, não houve dificuldades por parte deles no entendimento da significação construída.

Nas interações com a professora, os alunos colaboram com relatos de fatos da vivência social da comunidade corroborando ainda o sentido apresentado para a charge - o nosso país é uma vergonha e podemos passar vexame com a realização da Copa. Embora a exemplificação da professora tenha oportunizado aos alunos observarem certos aspectos sociais e críticos agregados às *charges*, sobretudo por meio da imagem, observamos que, ao completarem o quadro solicitado (Quadro 8), demonstraram, ainda, muita dificuldade para responderem ao que foi pedido, alguns, inclusive, deixando em branco.

Mesmo assim, não podemos deixar de considerar que as atividades desenvolvidas nesse momento da aula geraram uma interação entre o posicionamento dos alunos e da professora relativos aos aspectos imagéticos da charge. Os alunos expuseram experiências

³⁰ Esta charge e as demais trabalhadas, nesta sequência de aulas, compõem o conjunto das doze que foram inicialmente apresentadas aos alunos.

³¹ Todas as *charges* foram coletadas usando a ferramenta de pesquisa “Google Imagens” durante o mês de maio de 2014.

vividas no seu convívio social e motivaram-se para o estudo. A professora pôde reconhecer na contribuição dos alunos aspectos da natureza e do funcionamento do gênero ainda bastante incipientes. Tal dinâmica atende ao objetivo desta etapa inicial do trabalho didático que é expor o gênero a ser trabalhado relacionando-o com a realidade social dos alunos.

Vejamos nossas impressões sobre esse primeiro momento da sequência de aulas, no trecho a seguir:

[...] percebi que os alunos gostaram da aula e, principalmente das charges, embora tenham demonstrado dificuldade para lidar com a natureza imagética do gênero. O maior problema foi justamente perceber os implícitos sugeridos por meio da imagem. [...] gostei da orientação da professora que, com desenvoltura, recorreu a uma charge para exemplificação (não havíamos refletido acerca dessa dificuldade que poderia surgir), de certa forma, ela fez uma adaptação ao planejamento e revelou segurança na abordagem dos aspectos imagéticos.

Notas de campo, 22/05/2014.

Como visto, no primeiro momento desta sequência de aulas, com a abertura para a discussão acerca da multimodalidade, mais do que oportunizar um contato dos alunos com as *charges*, a professora conseguiu levá-los a refletir a respeito das imagens como comunicadoras de aspectos relevantes das relações sociais, *além de fatos, estados de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir* (VIEIRA, 2007, p.29).

4.1.2. Explorando elementos específicos da composição visual

No encontro seguinte, a sequência do trabalho pauta-se no planejamento, priorizando o estudo dos recursos de saliência próprios da composição visual e, especificamente, presentes nas charges trabalhadas. A professora inicia as aulas com a projeção em data show da *charge* a ser apresentada em seguida. Os alunos, em sua maioria, demonstraram euforia ao ver a charge considerando que não iam sentir dificuldade na leitura. A professora discute, interativamente, com a turma a respeito da noção de *saliência*, priorizando a função da saliência no texto imagético. Ressalta algumas estratégias de saliência na imagem como cor, tamanho e posicionamento em primeiro ou segundo plano. De acordo com o planejamento, ela informou que o foco de análise das *charges* seria a saliência e a aula seria dividida em duas etapas. Uma fase de análise oral e coletiva da charge “Os craques da copa” e, posteriormente, uma análise em duplas de outra charge.



Figura 15: Charge “Recursos de saliência”

A professora começa chamando a atenção dos alunos para os aspectos da *saliência*, agora, situando-os na *charge* analisada. Para tanto, ela se utilizou de três questionamentos previamente elaborados para encaminhar o estudo: *I - Qual é o elemento mais saliente na charge? Por quê? / II - Que relação há (ou não) entre esse elemento e a crítica feita na charge? / III-O que essa charge denuncia ou critica?*

Os alunos interagem positivamente em resposta aos questionamentos que ficaram expostos na lousa. A grande maioria destaca como elemento saliente a máquina que ocupa o centro da imagem e que, nas palavras dos alunos, “parece que vai engolir a mulher”. Alguns, porém, destacaram como saliente a palavra *CRAC!* tentando associar ao crack – droga. A professora, logo, foi direcionando o olhar dos alunos para os outros elementos da imagem, relacionando-os com a função de denunciar problemas alusivos às intervenções urbanas planejadas para viabilização da Copa, buscando, assim, mostrar, efetivamente, que a temática das drogas não caberia naquela argumentação.

Em relação à condução da professora de *logo direcionar o olhar dos alunos*, verificamos uma possível ansiedade de sua parte que, motivada pelo desejo de instigar os alunos a se apropriarem dos recursos imagéticos, em geral antecipava aspectos da imagem que ela havia lido/visto previamente. Associamos esse comportamento ao caráter de novidade que tinha aquela experiência para a professora, tanto do ponto de vista didático quanto

teórico, uma vez que ela estava também vivenciando sua experiência de desenvolvimento do letramento visual quase em paralelo com os alunos.

Na sequência, os alunos acompanharam atentamente o raciocínio apresentado pela professora e a justificativa relacionada às drogas foi rapidamente “abandonada”. A partir daí a compreensão foi se ampliando e os alunos passaram a fazer considerações vinculadas ao contexto político social da época, mas argumentando a partir dos elementos imagéticos, como podemos constatar na contribuição - “pra fazer bonito na copa ninguém quer saber dos pobres não, tão botando pra descer” / “tratam os pobres como se fosse lixo”. Houve uma discussão intensa e até desordenada dificultando o controle da sala de aula pela professora. Todos queriam falar da situação do país, do roubo dos políticos, entre outros assuntos desse âmbito. A professora tentou organizar as falas pedindo que levantassem a mão para falar, o que acabou gerando ainda mais confusão, pois todos levantavam a mão ao mesmo tempo.

A professora, que parecia não esperar esse direcionamento da atividade, desvia o foco da discussão, ou seja, sem dar muita atenção ao tumulto, pede que voltem para os elementos imagéticos da charge e que justifiquem suas opiniões a partir da representação imagética (os alunos, na euforia de falar sobre a roubalheira do país, esqueceram a charge). Um aluno destacou as cores amarela para a máquina e verde para o chapéu do maquinista demonstrando que eram as cores do Brasil e que representavam o poder dos políticos que comandavam a destruição das casas dos pobres sem o menor remorso - “a mãe e o filho chorando, com medo e sem nenhuma ajuda eles querem é fazer os estádios pra roubar ainda mais”.

A professora concordou com o aluno aproveitando para enfatizar a significação das cores de tons cinzento e sombrio para dar a conotação de desespero e destruição, e aproveitou para esboçar uma reação de satisfação com a turma ao dizer - “nossa... hoje vocês estão me surpreendendo”. Entendemos que o elemento surpresa se dá em razão das características e do potencial dos alunos anteriormente informados pela professora - uma turma com alunos lentos e com baixo nível de letramento (cf. cap. III, p.86) e, naquele momento, a turma vai quebrando esse estereótipo.

Destaco a seguir, a partir das notas de campo, o momento final dessa primeira etapa de análise oral e coletiva da charge “Os craques da copa”:

[...] para encerrar esse momento, a professora faz oralmente, pedindo a colaboração dos alunos, uma leitura detalhada da charge como um todo, inclusive aproveitando para contemplar aspectos que não tiveram a devida exploração como a onomatopeia *CRAC*. Ela destaca a onomatopeia como um recurso importante para a construção do sentido da charge, em razão de significar o barulho de algo que se

quebra estando, assim, em coerência com todo plano imagético. A professora aproveita, para rever as questões orientadoras da leitura e aproveita para dizer que os alunos se utilizarão das mesmas questões para a leitura em duplas que farão em seguida.

Notas de campo, 29/05/2014.

Na etapa seguinte, a professora apresenta a *charge* que seria analisada, retoma as questões orientadoras da leitura e ressalta a necessidade de observar a *charge* tendo como direcionamento da análise, o elemento de saliência. Foi esclarecido que, ao término da atividade, cada dupla faria a apresentação de sua análise para discussão coletiva. A seguir, reproduzimos a *charge* a fim de colaborar com o entendimento das análises.



Figura 16: Charge “Recursos de saliência”

Ao longo da atividade, observamos, efetivamente, dois comportamentos da turma: um relacionado às duplas que interagiram mais entre si, procurando uma justificativa engajada ou articulada com a composição da imagem e outro, referente a algumas duplas que, rapidamente concluíram a atividade, sem maiores questionamentos ou reflexões.

Nas apresentações, todas as duplas reconhecem os dois planos da imagem, enfatizando Dilma à frente como o elemento saliente da composição (nas palavras deles - “preocupada somente com a copa e com a eleição”). Em relação à *charge* como um todo, percebemos, ainda, pouca habilidade para lidar com a argumentação a partir da representação imagética. Algumas duplas destacaram elementos imagéticos importantes como os troféus, as cores, os

bilhões gastos com a Copa, entre outros, mas sem apresentar a coesão necessária para construir a criticidade da charge.

A professora, então, se posiciona retomando a terceira pergunta orientadora: “O que essa charge denuncia ou critica?” e a partir das colocações dos próprios alunos começou a aprofundar a discussão relacionando os bilhões que o Brasil gastará na Copa, com a importância que o país dá ao futebol – temos cinco troféus e com o fato de nunca termos ganhado um prêmio Nobel - uma teia de aranha ocupa lugar vazio. Chegando, assim, ao teor da crítica feita pela argumentação visual da *charge* denunciar o pouco investimento do país nas áreas de educação e pesquisas.

No geral, os alunos se manifestaram dizendo que não haviam reconhecido aquele elemento como teia de aranha, o que teria prejudicado a compreensão da *charge*, inclusive argumentaram que discordavam de tal representação (alguns entenderam como uma pirâmide). A professora tirou o foco da discussão justificando com a presença da aranha na imagem.

As atividades desenvolvidas nas aulas, embora tenham gerado tumulto, em algum momento, o que impossibilitou a professora de aprofundar questões planejadas, conseguiram explorar elementos salientes da charge. No geral, os alunos demonstraram ter compreendido que a saliência é representada em relação ao tamanho, cor e localização no plano principal, ou através de enquadramento de destaque (KRESS E VAN LEEUWEM, 1996, p.183) e que denota informações importantes na composição imagética.

Em conversa com a professora, após o término das aulas, ela revelou-se surpresa com o desempenho produtivo dos alunos e mostrou-se muito motivada para a continuidade do trabalho.

4.1.3. Abordando o contexto social

No encontro inicial, a professora dedica-se ao trabalho de leitura das *charges*, tendo como foco, mais detidamente, o contexto social e os significados culturais, conforme proposto no planejamento. Para tanto, traz mais três *charges* que fazem parte da coletânea apresentada, no início da sequência de aulas.

A princípio, ela faz oralmente uma exposição sobre o gênero *charge*, ressaltando a sua natureza de sempre fazer alusão a fatos e acontecimentos atuais, embora com ousadia e crítica permitindo ao leitor uma oportunidade para a reflexão. E, de acordo com sua explicação,

buscava promover essa reflexão: “eis o nosso objetivo aqui – estimular vocês a refletirem de forma crítica sobre assuntos polêmicos relacionados à Copa”. Para fins de organizar a discussão, a professora apresenta os seguintes itens: i) contexto social; ii) discursos e iii) cultura que, segundo ela, subjazem à produção da charge e contribuem sobremaneira para a construção do sentido.

Objetivando destacar aos alunos os itens elencados anteriormente, a professora faz um preâmbulo sobre a realização da Copa do Mundo no Brasil, mostrando pelo menos dois discursos em relação a sua realização. O discurso do governo que defende a Copa e o discurso de uma grande parcela dos brasileiros que é contra o evento. De imediato, os alunos se identificaram com um dos posicionamentos citados e começaram a interagir fazendo perguntas e reflexões sobre o assunto. A participação foi intensa, mesmo os alunos que gostam de futebol e que acompanham os jogos da Copa, faziam questão de se colocar contra o evento (talvez influenciados pelas aulas anteriores). Uma aluna, porém, ponderou dizendo que para ela era motivo de orgulho e alegria ter a Copa no Brasil, o que não a impedia de criticar os desmandos políticos e que os problemas sociais do Brasil iam continuar independente da realização da Copa.

A professora concorda com a aluna reconhecendo que são muitas as opiniões a respeito dessa temática e ressalta que considera isso muito positivo. Acrescenta, ainda, que toda a euforia em relação à Copa, deve-se ao fato de termos uma cultura muito ligada ao futebol e procura encerrar a discussão (os alunos falam ao mesmo tempo) remetendo novamente às charges – “vamos considerar tudo isso na leitura das *charges*, tá?”. A seguir, a professora sorteou com a turma, para serem analisadas, as *charges* apresentadas inicialmente, chamou atenção para aspectos do cotidiano social envolvidos em cada *charge* e instigou os alunos a observarem em suas análises, elementos salientes da composição imagética por meio de uma proposta de atividade (cf. apêndice A).

Os alunos se empenharam na realização da atividade, ora fazendo comentários sobre as leituras, ora chamando a professora para esclarecimento de dúvidas. A seguir uma análise feita individualmente:

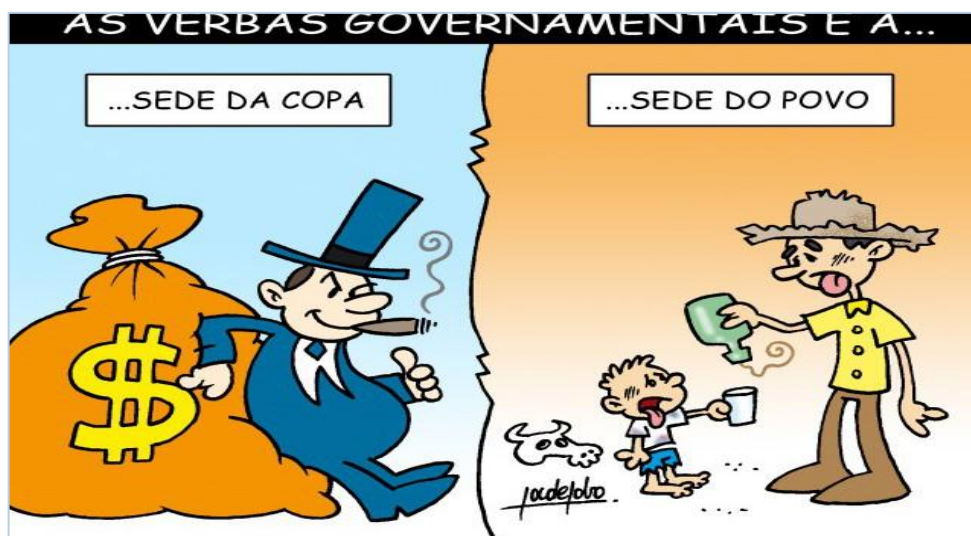


Figura 17: Charge para análise

A charge fala de duas realidades brasileiras, o governo gastando muito dinheiro com a copa do mundo e o povo sem água pra beber. As figuras apresentam imagens diferentes, modo de vestir diferentes e pessoas diferentes. A palavra sede também fala das duas realidades, um lugar destacado com um saco de dinheiro e o outro, um lugar sem recurso onde as pessoas não têm água pra beber. O que ganha destaque nessa charge é o tamanho do saco de dinheiro que parece maior que tudo ali. A charge mostra que para a copa não falta dinheiro. (Leitura realizada por um aluno individualmente³²)

Verificamos que o aluno consegue perceber a crítica feita pelo chargista através da representação visual e destaca também elementos imagéticos especificamente trabalhados como a saliência quando fala em relação à representação desproporcional do saco de dinheiro em comparação aos demais elementos da imagem. Alguns outros aspectos da imagem não foram contemplados e sentimos, também, que não há um maior aprofundamento da denúncia apresentada pelo chargista, porém consideramos uma leitura pertinente, haja vista refletir sobre as significações agregadas aos recursos imagéticos na constituição da *charge*.

Chamou-nos a atenção o posicionamento da professora, no decorrer dessa atividade, interferindo para dar uma explicação que, segundo ela, serviria para todos. A explicação fez referência às expressões *sede da copa* / *sede do povo* que figuram na charge.

³² Devido à dificuldade em relação ao cumprimento das atividades de produção e à irregularidade de frequência às aulas, a professora sempre optava pela realização das atividades em duplas ou em trios, já era uma prática antes da realização de nosso projeto. A exceção era esse aluno - autor da análise, ele se mantinha sempre sozinho em todas as atividades e situações.

Para esclarecer o significado das expressões, a professora transcreveu-as no quadro e explicou a diferença de sentido nos dois momentos da *charge*. Além disso, recorreu à nomenclatura gramatical designando as palavras como palavras homônimas e exemplificando os tipos de homônimas (perfeitas, homógrafas e homófonas). A reação dos alunos foi demonstrada pelo interesse e curiosidade em algumas particularidades no uso da língua nesse campo da homonímia.

Pudemos observar o domínio da linguagem verbal na experiência de ensino da professora que ao invés de se utilizar da estrutura imagética da *charge* para ampliar o significado da expressão ou mesmo induzir os alunos a estabelecerem relações entre a linguagem verbal e a composição visual, empenha-se na exposição de aspectos do sistema de regras da língua fazendo com que os alunos compreendam conceitos e especificidades linguísticos, desconsiderando totalmente o texto imagético. Tal fato, por sua vez, nos faz refletir sobre a concepção tradicional de ensino, em relação aos conteúdos gramaticais, ainda presente na escola, como podemos observar nas considerações da professora ao ser questionada sobre o trabalho que realizava com a imagem antes da implementação do nosso projeto didático.

Pesquisadora: Sente que faz um trabalho satisfatório com este tipo de texto (a imagem) ou não? Por quê

[...]

Colaboradora: (...) acho que ainda não faço um trabalho satisfatório... sabe... acredito que ainda estou sem conseguir trabalhar de forma concreta, real este tipo de texto não sei... quase sempre acabo desviando o olhar para os *conhecimentos conteudísticos* é muita exigência da escola sabe... tem que ensinar... isso aquilo... *seguir o programa da série* aspectos mais de *conteúdo formal* gostaria de explorar ainda mais este recurso do visual ... ferramentas tecnológicas essas coisas que precisam ser mais acessíveis na sala de aula

(Fragmento da entrevista com a professora em 27/03/2014)

Percebemos pela resposta, que, de fato, não havia trabalho com a imagem, uma vez que a professora não fala concretamente sobre ele e ainda justifica essa prática em razão das cobranças ou exigências formais da escola. Diante dessa realidade e da ausência de uma formação específica com a modalidade visual, consideramos a condução, dada pela professora no desenvolvimento do projeto, bastante pertinente, muitas vezes extrapolando o planejamento feito e agindo com muita autonomia.

Por fim, após a leitura compartilhada das análises produzidas pelos alunos, a professora solicitou a produção de uma *charge* sobre algum fato daquela comunidade escolar (escola, bairro), em especial, orientou que pesquisassem sobre algo relacionado ao Meio Ambiente, já que havia um Projeto sendo desenvolvido na escola sobre essa temática e eles podiam utilizar as *charges* para participarem. A princípio, os alunos mostraram-se meio resistentes alegando dificuldade para realização. Contudo, em meio às alegações, a professora sugeriu o acesso ao *Pixton*, um site no qual é possível criar desenhos para quadrinhos, como forma de auxiliar a produção do material imagético.

4.1.4 Refletindo sobre a produção multimodal

O encontro foi ministrado em 19/06 e foram as últimas aulas da sequência “Explorando a charge em sala de aula”, as quais foram destinadas à reflexão acerca das *charges* produzidas pelos alunos. A professora promove uma troca das *charges* entre os próprios alunos para que possam “avaliar” a produção do outro. Para tanto, a professora provoca a avaliação dos alunos por meio de questionamentos relacionados à função, estrutura e temática da *charge* representados via composição imagética. Os alunos prosseguiram com a leitura das *charges* de forma silenciosa, comentavam uns com os outros, mas não se pronunciavam, talvez por respeito ao texto do colega ou mesmo por preocupação em não desagradá-lo. A professora interfere esclarecendo que não precisa, necessariamente, propor modificações ou indicar possíveis problemas, apenas fazer a leitura da charge mostrando qual é a crítica feita.

No geral, essa mediação da professora favoreceu a participação dos alunos que se motivaram a falar, e mesmo gerando certo tumulto na sala (os alunos queriam sempre explicar quando ouviam um comentário sobre sua *charge*), aspectos pontuais da produção foram elencados, o que provocou nos alunos, em sua maioria, o desejo de refazer os textos. Alguns, porém, preferiram fazer novas produções.

Os aspectos mais questionados foram a ausência de colorido, como verbalizou o aluno “é peso uma *charge* em preto e branco” e a pouca criatividade alegando terem copiado as charges trabalhadas anteriormente. As reflexões dos alunos acerca das produções imagéticas, em geral, demonstram conhecimentos dos aspectos multimodais relevantes para a configuração do texto chargístico revelando traços do letramento visual e, em consonância

com a dimensão operacional do modelo multimodal que estamos propondo nesta tese (cf. Cap. II, p.67).

Vejam, a seguir, (Fig. 18), uma produção que ilustra esse momento de produção/refacção das *charges*, bem como os aspectos que foram destacados na avaliação dos alunos:

Em cada seção, selecionamos para serem analisadas produções de alunos que participaram de todas ou quase todas as atividades dos módulos, inclusive concluindo as atividades propostas em sala³³ (muitos alunos costumam levar pendências de atividades de sala de aula para fazerem em casa). Foram selecionadas, em média, três produções de cada gênero trabalhado.



Figura 18: Produção realizada em dupla

A figura 18 apresenta uma produção textual que passou por um processo de refacção, embora muito superficial. Ou seja, nesta versão revisada, em relação à primeira, houve apenas o acréscimo das cores no lado direito do texto com o título de “Maracanã”. Ao refazerem o texto, as alunas verbalizaram que iam “dar mais vida”, o que foi representado por meio de cores variadas.

Percebemos que houve uma preocupação com a representação imagética, no sentido de utilizar cores ou várias cores que materializassem ou ampliassem os significados

³³ Para as produções fotográficas, elegemos o critério de pontualidade no repasse dos registros para mim, a fim de ser providenciada a revelação e exposição das fotografias.

pretendidos. Enquanto o lado direito – do hospital está todo em vermelho, o Maracanã está todo colorido. Na nossa cultura, a cor vermelha, no âmbito hospitalar, sugere emergência, esse significado parece interagir com o texto verbal “hospitais parados” e constituir a crítica à saúde pública, em geral – a saúde está em emergência.

Por outro lado, verificamos que a composição chargística, em si, com a apresentação de dois cenários opostos é totalmente baseada na Figura 17 trabalhada nas aulas anteriores, nas quais foi trabalhada a crítica feita ao Brasil pelo fato de sediar uma Copa do Mundo, em meio a tantos problemas sociais. Assim, percebemos que as alunas demonstraram refletir sobre as escolhas multimodais empregadas, o que é considerável em termos de sentido e de composição multimodal, mas foram incipientes ao repetirem a composição imagética e o mesmo posicionamento temático.

Diferentemente, na produção a seguir (Figura 19), os alunos imprimem um posicionamento crítico em relação às suas experiências cotidianas. A oportunidade de utilização da imagem permitiu não só a materialização de uma construção textual, mas também a materialização de uma visão crítica do mundo em que vivem.

Questões relacionadas à criticidade e ao papel desempenhado pelo contexto cultural exploradas na dimensão contextual do modelo multimodal são verificadas.



Figura 19: Produção de charge realizada em trio

Nessa produção, os alunos se utilizam da representação que possuem sobre um jogo de basquete para viabilizarem a abordagem de um assunto que faz parte do cotidiano deles e, consequentemente, do cotidiano de toda a sociedade – a postura da classe política brasileira que, em geral, trabalha em prol de benefícios próprios, e não em favor da população.

Conforme mencionamos, esse texto foi produzido sob a orientação da professora com o intuito de os alunos abordarem em suas produções algum fato daquela comunidade escolar (cf. p.112, neste capítulo). Os alunos tiveram, pois, a opção de escolher a temática a ser abordada, fazendo-nos perceber que essa escolha revela um assunto da realidade deles que, provavelmente, é recorrente, em suas práticas sociais fora de sala de aula. Com os recursos da imagem os alunos exploram a convenção de uma prática esportiva de conhecimento geral (jogo de basquete) para se posicionarem criticamente acerca da política, utilizando o registro de um placar com uma vitória exorbitante para os políticos - R\$ 900.000.000.000 - em contrapartida a uma grande derrota do povo - R\$ 0. É possível, portanto, verificar que a representação imagética do jogo de basquete não foi escolhida aleatoriamente pelos alunos,

mas foi empregada como forma de marcar um posicionamento crítico acerca do que é latente na cultura brasileira - a falta de compromisso da classe política com a população.

Outra produção chargística que nos permite observar aspectos críticos e socialmente situados na visão de mundo dos alunos pode ser observada abaixo:

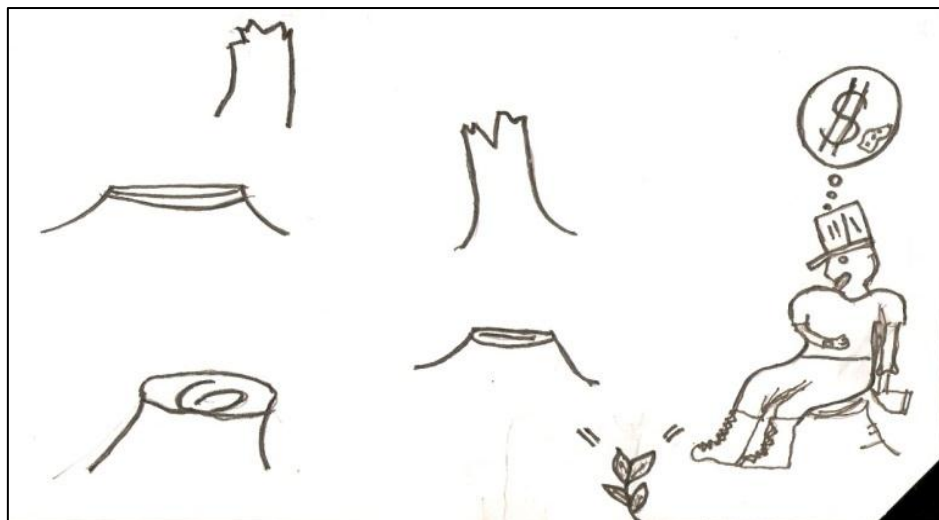


Figura 20: Produção de charge realizada em dupla.

É possível verificar que os alunos se utilizaram, de fato, da imagem como uma forma de interação para fazerem sua denúncia ou crítica. Apresentam uma produção eminentemente imagética e demonstram uma crítica severa ao ato de ganância do homem que, pensando somente em enriquecer, promove atrocidades contra a natureza. Os alunos se utilizaram dos recursos visuais como modalidade decisiva para formulação de seu ponto de vista crítico frente ao problema ambiental do desmatamento. Recorrendo à imagem, puderam mostrar o que pensam sobre o assunto e apontar uma reflexão, indicando características visualmente letradas e conformidade com as configurações textuais da realidade em que vivemos.

Embora notemos que esse texto necessitava de um melhor planejamento da página para aproveitamento do espaço e da própria composição imagética, ele não passou por refacção. Ao serem orientados pela professora a revisarem o texto, os alunos se recusaram a fazê-lo, voltando-se, apenas, para a defesa da ausência de cor como constitutiva do sentido do texto. É um posicionamento pertinente que sinaliza, inclusive, marcas do letramento visual em sua composição ao entenderem que todos os elementos que compõem o texto estão ali para compor sentidos. Por outro lado, porém, limitam as possibilidades de trabalhar mais amplamente com os recursos imagéticos.

Ao final desta sequência “Explorando a charge em sala de aula”, vale apresentar um trecho das minhas notas de campo que registra a participação de um dos alunos revelando habilidade para tratar com a natureza do gênero *charge*.

[...] já no finalzinho da aula a colaboração de um aluno me chamou muita atenção. Após as leituras individuais e a produção, a professora avisou que ia expor as produções no mural e pediu que sugerissem um título para ela colocar. Entre algumas sugestões, a escolhida foi: *O grito do povo*. Gostei muito desse título! Revela uma interpretação bem coerente no tocante às implicações dos aspectos imagéticos para a significação da charge como um todo.

Notas de campo, 19/06/2014.

Tomando a referência da noção de letramento visual como uma habilidade de ler, interpretar e entender informações apresentadas em imagens (STOKES, 2002), a participação do aluno revela traços dessa habilidade ao fazer uma interpretação que considera as implicações da representação imagética do gênero multimodal, aqui, especificamente, da charge. Trata-se de uma compreensão daquela realidade que vai além do nível superficial para adentrar nos implícitos vinculados à construção de sentidos.

A sugestão de título “O grito do povo” reúne, pois, significados e apreciações próprias da natureza do gênero *charge* enquanto uma prática social relacionada aos fatos cotidianos e à necessidade de protesto e crítica. A contribuição do aluno com esse título revela indícios do desenvolvimento de uma consciência crítica suscitada pelo trabalho desenvolvido na sequência de aulas com a orientação de “olhar” os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado.

4.1.5 Considerações sobre a sequência 1 *Explorando a charge em sala de aula*

Um princípio que procuramos manter em todas as sequências é a concepção do trabalho com a leitura e com a produção textual de forma processual e indissociável. “A leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita [...] as referências consultadas podem ilustrar modelos para as produções originais” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307). No nosso caso, esse aspecto é fundamental, haja vista que o entendimento de como as imagens constroem significados está diretamente relacionado com uma produção multimodal mais consciente.

Embora a participação dos alunos tenha causado reações distintas, algum estranhamento e dificuldades, por outro lado, no geral, toda a turma sentia-se privilegiada, diferenciada por participar do projeto até porque a intervenção gerou movimentação na escola e o interesse e a curiosidade dos alunos das outras turmas que queriam saber o que estava acontecendo com aquela turma e porque não acontecia com eles também.

Nessa primeira sequência, buscamos trabalhar, especificamente, aspectos salientes da composição multimodal mostrando como estes contribuem para materializar a ação social do gênero charge. Para tanto, incentivamos os alunos a interrogarem e refletirem criticamente sobre as *charges*, articuladas aos contextos sociais, a fim de construírem a significação visual.

As discussões sobre multimodalidade (ALMEIDA, 2009) e os pressupostos acerca do letramento visual (STOKES, 2002) propõem uma visão mais crítica do tratamento das imagens e a importância do letramento visual na sala de aula. Consoante com essas discussões, a noção de letramento visual que utilizamos nessa pesquisa inclui não só a habilidade de ler, compreender e interpretar múltiplos significados visuais presentes nos textos multimodais, mas também a capacidade de construir seus próprios significados em estruturas imagéticas.

Com esse norte, observamos que, de uma forma geral, as análises e produções imagéticas dos alunos ao apontarem, por exemplo, o que ficou sugerido na imagem, a influência ou a implicação que tinham os elementos da composição imagética para a denúncia ou crítica veiculada pela charge sinalizam traços desse letramento visual.

Em relação à dimensão contextual, que investiga questões relacionadas à criticidade e ao papel do contexto cultural na leitura e produção de textos imagéticos, constatamos nas produções analisadas o posicionamento crítico dos alunos em relação às suas experiências cotidianas. A oportunidade de utilização da imagem permitiu não só a materialização de uma construção textual, mas também a materialização de uma visão crítica do mundo em que vivem.

Em decorrência das atividades realizadas na sequência de aulas, merece destaque o comportamento dos alunos demonstrando insegurança e resistência no momento de produção das *charges*. Mesmo os alunos que refletiram de forma coerente e produtiva durante as atividades de discussão e análises não tiveram a mesma desenvoltura na produção. Tal comportamento pode ser entendido em razão do gênero que requer uma maior reflexão crítica e engajamento social e também por ter sido o primeiro gênero a ser trabalhado (em conversa subsequente com a professora refletimos sobre isso).

Inclusive em trabalho anterior (PINTO, 2013), defendemos a ideia de que, devido às particularidades de alguns gêneros, estes devem ser tratados, na escola, apenas do ponto de vista da leitura e da análise crítica e não na perspectiva da produção. Coscarelli (2007), em publicação que discute a noção de gêneros incorporada à prática escolar, também nos faz refletir sobre a necessidade (ou não) de todos os gêneros serem produzidos na escola, assim entendemos que a *charge*, considerando o domínio em que circula (principalmente no meio jornalístico), se enquadra nessa discussão e, em geral, é um gênero produzido por profissionais.

No entanto, tendo em vista as especificidades deste trabalho voltadas para a orientação da leitura e da produção de textos multimodais e a facilidade com que, hoje, temos acesso a recursos tecnológicos que ajudam na composição multimodal, optamos por manter a atuação dos alunos como produtores de textos em todas as sequências de aulas realizadas. Uma vez que oportunizamos aos alunos o acesso ao conhecimento de aspectos da construção multimodal, entendemos estar empoderando-os para que possam se apropriar desse conhecimento e produzirem seus próprios textos.

Para concluir este momento, vejamos as impressões e conclusões que a professora colaboradora faz, em seu relato³⁴, sobre a sequência com a *charge*:

[...] a primeira sequência (da charge) foi a mais difícil, oferecer aos alunos contato com as charges numa perspectiva crítica e não apenas humorística ou “desenhista” deu muito trabalho. [...] Os temas abordados foram bastante pertinentes - copa do mundo, corrupção política foi o que trabalhamos e os alunos bombardeados com tanta informação a respeito. Isso fez com que eles ficassem mais motivados e se sentissem à vontade para opinar, além de perceber que queríamos o teor questionador por trás das imagens.

Relacionamos a noção de dificuldade mencionada pela professora à falta de aprofundamento teórico ou de formação específica nas questões de Multimodalidade que sistematizam a utilização da imagem em sala de aula, integrando-a ao processo de ensino-aprendizagem. Nas práticas educacionais, quando há inserção de imagens, muitas vezes, são apenas para ilustrar o texto verbal, não existe a preocupação de desenvolver o letramento visual nos alunos – *a perspectiva crítica*, segundo a professora.

³⁴ Inicialmente havíamos solicitado à professora a produção escrita de diários referentes tanto ao processo de planejamento das aulas quanto ao momento da aplicação da proposta. Contudo, no transcorrer da pesquisa ela alegou não ter tempo disponível para realizar tais produções escritas e, portanto optamos pela produção de um relato reflexivo ao término das atividades do projeto didático.

A oportunidade de abordar *temas pertinentes*, aqueles focados pela mídia à época e voltados para fatos políticos, em geral, é um aspecto que a professora avalia de forma positiva no trabalho ao mencionar que gerou um bombardeio de informações e serviu como motivação para os alunos opinarem. Entendemos que tal realidade é reflexo da própria natureza do trabalho desenvolvido sob viés das dimensões contextual e operacional do modelo multimodal que favorece, a nosso ver, um maior aprofundamento da materialidade textual, haja vista a consideração da natureza verbal e visual das atividades propostas concedendo ao aluno a oportunidade de desenvolver o seu letramento visual e consequentemente se tornar um sujeito mais consciente e crítico.

A professora também avalia positivamente o processo desenvolvido, não deixando de reconhecer as dificuldades ou limitações:

[...] Lembro que no final da primeira sequência eu estava muito cansada porque era tudo novo eu nunca tinha trabalhado dessa forma e os alunos também não aí eu tinha que me desdobrar para aprender e para dar aula e fui aprendendo mesmo [...] até a minha forma de ler mudou (Trecho do relato da professora).

A avaliação da professora revela a importância do projeto de Letramento Visual que lhe foi proporcionado, provocando o início de um processo de transformação com novas possibilidades de concepção do Ensino de Língua Portuguesa a partir da experiência com o ato de ler na perspectiva multimodal.

4.2 A sequência de aulas 2 - *Fotografando em sala de aula*

A sequência *Fotografando em sala de aula* foi desenvolvida tendo em vista aprimorar no aluno a capacidade de utilizar os elementos próprios do texto imagético e interagir por meio de mais um gênero multimodal – a fotografia. Para tanto, as atividades tiveram o propósito de: (i) refletir sobre os significados suscitados nas fotografias a partir do contexto cultural dos alunos e (ii) de explorar elementos da composição visual aplicados à fotografia.

4.2.1 Apresentando a fotografia

[...] Com um olhar mais apurado foi oferecido aos alunos o mundo da fotografia. Ler uma fotografia é uma atividade mais criteriosa para captar a ideia do artista por trás

das lentes. Consideramos oportuno trazer esse posicionamento da professora, registrado em seu relato, para sinalizar a maneira pela qual, paulatinamente, vamos visualizando a sua inserção dentro do projeto didático da pesquisa, apropriando-se de uma visão teórica necessária para seu fazer pedagógico. “A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART 1999, p. 42). Por esse viés constatamos que a professora, alinhada com a perspectiva teórica do projeto, vai internalizando o modelo multimodal como instrumento semiótico e utilizando-o como mediador de sua prática para agir didaticamente.

Ao iniciar a sequência 2, no dia 03 de julho de 2014, a professora apresenta à turma, em data show, uma montagem com variadas fotografias de estilos e épocas diferentes:



Figura 21: Montagem fotográfica

Antes de explorarem a montagem, a professora explica aos alunos sobre a sedução da fotografia na sociedade atual e sobre a necessidade de um posicionamento crítico acerca do tratamento que damos às fotografias, as quais devem ser vistas como uma representação do real e nunca como a cópia fiel da realidade:

C : gente (...) é assim... o que a gente vê nas fotos, por exemplo, não é o real mesmo é a representação do real, entende? (...) por exemplo, quem vê essa foto de Campina Grande, vai ter uma ideia desse lugar dessa cidade de perfeita, maravilhosa, mas a gente que conhece de perto, ao vivo, a gente sabe que não é tão bonito assim, não é verdade?

A1: professora (...)

A2: é... lá é o Açude Velho né? nem parece, aquele açude cheiroso pra num dizer ao contrário ((risos))

C: Então a gente vai começar a pensar nisso, as fotos nem sempre são o real, mas uma representação desse REAL, vocês já até adiantaram porque a gente só ia falar nisso depois, como Joyce falou do Açude Velho é isso, tem a imagem bela, mas a gente sabe que ao vivo, esse lugar nem é tão belo, nem é tão agradável como a imagem parece ser, é isso que a gente vai pensar um pouquinho esses dias, e aí [gente

Motivados por uma das fotografias da montagem proposta pela professora – o açude velho - , um dos cartões postais da cidade, os alunos fazem suas interpretações demonstrando legitimar o que estava sendo apresentado pela professora em relação à expectativa de que a fotografia retrate a realidade.

Fazendo referência ao slide exposto, a professora chamou a atenção dos alunos solicitando que exercitassem o olhar para as outras fotografias da montagem: “gente, eu gostaria que vocês oLHASsem as outras fotografias pra vocês poderem falar também sobre elas, CERto?” e, em seguida, para orientar as leituras, já que todos queriam falar ao mesmo tempo, elegeu uma aluna para começar:

A5: gostei mais da *selfie* professora, é mais legal... sei lá... hoje em dia todo mundo faz *selfie*

A6: em todo canto as pessoas tiram *selfie*, é do momento

A7: (...) ((a simultaneidade de vozes torna o trecho incompreensível))... é:: mostra que tá antenado é a fotografia do momento

C: por que as pessoas fazem tanto *selfie*? O que é que vocês acham? Qual é o motivo, por exemplo de alguém fazer um *selfie*? Por que, que se faz tanto?

A8: pra marcar né professora?

T: pra POStar ((risos))

A9: (...)

A10: você nunca tira uma foto FE:ia pra postar, com o *selfie* a gente pode tirar muitas pra escolher

A11: às vezes professora (...) você tira dez *selfie* e aproveita um, pra ficar com o melhor

A12: LÓ gico, vai bem querer ficar com a foto feia, isso é a graça do *selfie* e isso é o que é

C: CERTO, agora, a gente também precisa pensar um pouco, é::, como a gente está realmente se exibindo e se expondo com essas fotografias, tudo é pra postar, pra aparecer, concordam? Sim ou não?

T: sim

A13: o povo perde tempo, deixa de aproveitar pra tá tirando foto, né não professora?

C: sim, pensemos tá gente? Mas isso já é outra discussão né? vamos voltar pra cá, pras nossas fotos, você falou de qual ?

Na continuidade da aula, além desse segmento em que os alunos se posicionaram sobre *selfie*, há uma discussão sobre a utilização de *photoshop* nas fotografias. Podemos observar que os alunos demonstram interagir com a era da imagem fotográfica que estamos vivendo ao associar, em geral, as imagens ao momento cultural da atualidade como podemos observar na participação de um aluno: “quando a gente vê, aquelas modelos LINdas nas revistas é bom pensar se não tão trabalhadas no photoshop ((risos))”.

Percebemos que a dinâmica dada pela professora ao encontro inicial dessa sequência, a partir de uma montagem com fotos variadas garantiu, também, aos alunos a possibilidade de um olhar mais reflexivo - crítico e sensível acerca das fotografias, capacitando-os para questionarem a credibilidade das fotos, bem como para fazerem suas interpretações considerando a visão ou o recorte dado pelo fotógrafo.

Vale ressaltar o registro feito durante a escolha dos gêneros a serem trabalhados no projeto em que a professora colaboradora apresenta o motivo que contribuiu para a sua escolha pela fotografia: *a professora ficou totalmente empolgada pelas fotografias dizendo que queria trabalhar com algo que fosse diferente que eles (os alunos) se motivassem para interpretar uma coisa nova* (Notas de campo, 24/04/2014). Ou seja, para a professora o trabalho com a fotografia está vinculado ao possível envolvimento que o “novo” poderia causar aos alunos e parece ter sido uma escolha coerente, haja vista a receptividade e espontaneidade com que os estudantes participaram desse primeiro momento.

4.2.2 Explorando elementos específicos da composição visual

No encontro seguinte (2h/a), a sequência das aulas priorizou o estudo de elementos/significados específicos da composição imagética como os planos escolhidos para captar a imagem, plano aberto – *long shot*, plano médio – *medium shot* e plano fechado – *close-up*, e os ângulos em que o participante é representado na imagem variando num contínuo entre ângulo alto, nível do olhar e ângulo baixo (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996).

A professora inicia com a exposição de uma fotografia realizada por meio de um plano aberto e busca direcionar o olhar dos alunos para a linguagem específica da composição multimodal. Nos fragmentos a seguir reproduzimos como ocorre esse direcionamento:

C: Bom gente, aí agora, agora, a gente vai parar pra pensar sobre alguns elementos da imagem... da formatação da imagem, digamos assim, pra gente saber que alguns recursos nos levam a ver melhor as fotografias,

entender melhor /.../ principalmente /.../ tá? também a produzir melhor nossas fotos, essa foto aqui por exemplo, vamos pensar sobre ela, essa foto convida a gente a participar dela? você se sente incluído, fazendo parte desse momento aqui?

T: não

A1: mostra só um lugar

A2: quer mostrar o culto, professora

C: vamos gente, que mais? Tem algum destaque? O fotógrafo quis dar destaque a alguma coisa específica ou à cena como um todo?

A3: é só o lugar mesmo

A4: ao todo

[...]

C: o que é que a gente percebe, o fotógrafo que fez o registro, a câmera do fotógrafo ela tá bem longe, aqui ele não quer dar destaque a nada, ele quer destacar o cenário o ambiente como um todo, como Lucas falou, descreve o lugar, o ambiente, é algo meio impessoal... concordam? então a gente diz que ele tá utilizando o plano aberto da imagem, é como se a gente fosse fotografar um jogo de futebol, você não foca em detalhes certo? o que importa é a cena em geral mas o que importa mesmo ((risos)) é o significado que isso tem para a foto, ou seja, mostra a distância que se estabelece com quem está vendo, nesse caso por exemplo é uma distância máxima... nós não temos intimidade suficiente com as pessoas fotografadas, parece mais serem estranhas a nós... tudo bem o plano aberto?

A8: a gente usa o plano aberto quando vai tirar uma foto panorâmica, da cidade ou:: de outra que faz uma vista geral, assim ... destaca só o lugar, fica massa ((sobreposição de vozes))
((muito barulho trecho inaudível))

Convém destacarmos aqui o papel da metalinguagem para a interpretação do texto imagético, especificamente, a fotografia. A professora, seguindo o planejamento, trabalha com um dos planos de enquadramento da imagem - o plano aberto ou *long shot* conforme apresentado pela *Gramática do Design Visual*. A reflexão iniciou com a motivação para que os alunos falassem acerca da impressão que tiveram em relação à foto e criou um espaço favorável para explorar a relação virtual que se estabelece entre as pessoas fotografadas e os observadores.

Verificamos na mediação da professora que ela expõe para os alunos o teor do novo conteúdo não se detendo, apenas, em classificar ou descrever o que seria o enquadramento de um *plano aberto*, mas contemplando a impressão codificada por meio desse plano como forma de proporcionar ao aluno condições de operacionalizar mais conscientemente interpretações e/ou produções fotográficas. A participação de A8 revela sinais da apropriação desse conhecimento ao utilizar-se do termo *plano aberto* associando-o a determinado tipo de fotografia.

Em contrapartida a esse primeiro momento das aulas, o segundo momento concentrou-se na sistematização feita pela professora, no quadro branco, acerca dos três planos de enquadramento da imagem. De posse de anotações escritas, a professora expõe o conteúdo, registrando algumas características que o determinam, a saber: *plano médio: participante representado da cintura pra cima revela distância social intermediária* e assim, sucessivamente. Um aspecto que consideramos “problemático” na condução desse momento da aula foi a maneira de exposição do conteúdo que recaiu totalmente sobre a escrita. Como se tratava do estudo de recursos visuais na composição imagética, mais coerente seria priorizar essa modalidade.

Notamos, a partir desse comportamento, certa “dependência” da professora em relação à modalidade escrita da língua, uma vez que, além dessa necessidade de registrar textualmente as informações no quadro, ela levou uma cópia do roteiro da aula e a todo momento o consultava. Interpretamos essa postura da professora que estamos chamando de “dependência” como um reflexo de toda sua prática docente sem experiência didática com as imagens. Assim, mesmo tendo um objetivo a cumprir, ela tentou mobilizar ou conduzir a aula de acordo com o que tinha facilidade ou segurança para realizar, um lugar que lhe era confortável.

Após a explicação no quadro, a professora solicita a identificação dos planos utilizados em algumas fotos apresentadas em slides³⁵, com um tempo determinado. Fez com que todos apresentassem a sua resposta oralmente, complementando algumas, concordando com outras e revendo as que necessitaram de correções. O caso de revisão contemplou as respostas que apresentaram uma visão muito limitada, tecendo articulações somente com a presença de elementos que justificavam a classificação. No geral, os alunos demonstraram ter compreendido o uso dos planos e a distância social evidenciada nas fotografias, conforme ilustram os posicionamentos destacados a seguir:

A11: um plano médio os deputados aparecem até o joelho fazendo uma média né professora, é uma relação tipo social com a gente...

A12: plano aberto, a foto foi tirada de longe é uma apresentação... parece ser uma apresentação numa escola, esse é o mais fácil

A13: essa foto é um arrombamento de um caixa eletrônico mostra só o ambiente igual àquela primeira... um plano aberto

A14: plano fechado ahhh essa é pra impressionar o homem parece que tá em cima da gente ((risos))

³⁵ As fotografias propostas para análise, nesta atividade, foram fotos de matérias veiculadas no *Jornal da Paraíba*, um jornal de circulação estadual.

A15: a gente acha professora que é um plano fechado porque só tá mostrando dos ombros pra cima do deputado... ((muitas vozes ao mesmo tempo)) (...) eu quero é:: parece ser um político

Como encerramento, a professora fez uma contextualização das matérias às quais as fotos se referiam e foi feliz ao comentar a participação de A14 e A15 em relação ao enquadramento do plano fechado. Ela mostrou que há uma escala na impressão que temos da distância social, o enquadramento não pode ser uma marca estanque em que termina um e começa outro. À proporção que o fotografado se aproxima da lente, ele torna-se mais íntimo para o observador, elevando a proximidade virtual (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 130). Ressalta, como exemplo, que a fotografia destacada por A14 mostra o então Secretário de Educação do Município falando aos professores por ocasião do recebimento de uma premiação importante, daí o maior enquadramento de seu rosto, dando destaque a uma expressão de emoção e de intimidade.

Consideramos esse encontro bastante produtivo, pois os alunos se envolveram com muita intensidade. Ao apresentarem suas respostas e sentirem que estavam “acertando” se motivavam cada vez mais para as próximas atividades. Pudemos perceber, também, que trabalhar com a linguagem específica do texto imagético, contemplando a dimensão operacional do modelo multimodal que estamos defendendo, fez os alunos sentirem que, de fato, as estruturas visuais determinam significados importantes para a compreensão das imagens, e que precisam/merecem ser aprendidos (ALMEIDA, 2011). Naquele momento, especificamente, conhecimentos relacionados à imagem fotográfica.

4.2.3 Abordando o contexto social

Este terceiro momento da sequência *Fotografando em sala de aula* tem como ponto de partida a exposição de fotografias da família dos alunos trazidas por eles em atendimento a uma solicitação da professora, na aula anterior. Apenas seis alunos trouxeram, os demais alegaram que não tinham fotografia em casa.

Observemos no exemplo, a seguir, parte da discussão motivada a partir da apresentação das fotografias trazidas pelos alunos:

A1: eu trouxe a foto do batizado do meu irmão mais velho, só ele foi batizado lá em casa ((risos)) /.. / só tem foto dele

C: Em que ano seu irmão se batizou?

A2: ele tem 23 anos

T: (...)

C: E a sua, Fabrício quem são esses...

A3: só tem bêbado professora tá vendo /.../ ((risos))

A4: Foi uma comemoração lá em casa foi agora quando meu pai terminou a casa aí ele chamou todo mundo que ajudou /.../ quase todo mundo que trabalhou tava aí ((o aluno começa a descrever cada pessoa da foto)) o povo trabalhou de graça
/.../

C: só não tem você na foto né? mas tudo bem vamos lá... e ESSA aqui... ah eu ADOrei essa foto ((é uma foto em preto e branco daquelas bem tradicional de uma família))

T: (...) ou povo feio ((risos))

A9: é difícil ver foto assim

A10: a maioria dessas fotos antigas é assim, de família reunida

C: SIM e porque será que era assim?

A11: esse povo aí tinha dinheiro nera professora, tava todo arrumado

A12: nada a ver (...) todo mundo hoje também se arruma ainda mais até

A13: acho que era um casamento ó, tem uma pessoa (...) eles podiam não ser ricos, se arrumaram pra foto

T: (...) ((barulho))

C: gente, é que era um momento histórico pra família, porque gente, naquela época, não é como a gente tem hoje a gente se reúne em casa, todo mundo com uma máquina, todo mundo com celular, não, nessa época era um acontecimento a família se reunir, pra fazer essa foto bem formal, quando eu era gurizinha ainda não tinha, se eu quisesse tirar uma fotografia, tinha que chamar um fotógrafo, minha mãe sempre diz isso, você se preparava todinha, naquele dia né? Pra o fotógrafo tirar sua fotografia, então assim, a gente não se dá conta, porque a gente vive nesse mundo de *selfie*, de fotografia a todo instante ((barulho))
/.../

A16: é da família de mainha não é nem os pais dela não... é velha mesmo, eu não conheço ninguém aí ((o aluno justifica que foi a mãe que tem muito carinho pela foto que sugeriu que ele levasse pra escola))

T: (...) ((barulho))

C: como é que a gente entende essa tristeza? (...)

A17: não é:: sei lá...né tristeza não

A18: eles tão bem artificial... por isso... tão posando né? sem sorriso espontâneo

A19: a gente também fica assim, né professora

C: sim ... mas hoje em dia a gente tem fotos mais livres porque a gente tem muitas oportunidades, gente /.../ aí que barulho lá fora /.../

Atentando-nos para a participação dos alunos, observamos que a conversa acerca das fotos trazidas de casa criou um espaço favorável para a contextualização das fotografias no tempo, bem como para a reflexão pessoal sobre os registros fotográficos. No cotidiano, fotografar tornou-se um hábito banal. A fotografia está ao alcance da grande maioria da população, haja vista a facilidade que se tem com os celulares de câmeras cada vez com maior qualidade. Por outro lado, ao apresentarem o conteúdo das fotos justificando a escolha e o

momento vivido, os alunos evocam nuances de uma ausência material de registro fotográfico nas famílias o que parece paradoxal ao cenário da atualidade.

A atividade de apresentação das fotos promovida pela professora não se limitou a uma simples descrição de um momento vivido, chamou atenção para o fato de que na sociedade atual cada vez mais imagética e descartável, “é preciso digerir imagens rapidamente, consumir mensagens consubstanciadas em símbolos de internalização muitas vezes efêmera e de alta volatilidade” (OLIVEIRA, 2006, p.17), tendência que influencia as questões culturais (as famílias não têm mais fotografias em casa) e o próprio relacionamento dos alunos com esse cenário, como percebemos na participação de A1 ao questionar a ausência de registro fotográfico dos batizados de sua família.

Na sequência das aulas, a professora fez uma rápida revisão das atividades anteriores que envolveram o estudo sobre as imagens fotográficas em preparação para a atividade de fotografar que os alunos fariam em seguida. Destaca, sobretudo, o fato de que a fotografia consiste em uma informação selecionada ou escolhida pela subjetividade do fotógrafo que decide o que fotografar e como fotografar (chama atenção para o plano que vão utilizar) em função de um propósito ou de uma intencionalidade.

Após essa revisão, a professora escreveu no quadro a seguinte tarefa para os alunos. “Fazer uma fotografia de sua escola, destacando um espaço que você queira chamar atenção. Você deve escolher um problema que realmente o incomoda ou uma característica que muito lhe agrada. Lembre-se de que é sua escola vista pelo seu ângulo com o foco que você está querendo dar para ela”. Houve muita gritaria, com o direcionamento da atividade, pois os alunos foram informados que sairiam pelas dependências da escola para fazerem suas fotos e os celulares estavam liberados para isso.

Por fim, constatamos que a dinâmica das aulas com a apresentação das fotos trazidas pelos alunos e a especulação sobre o contexto e as pessoas da fotografia favoreceu o objetivo deste momento da sequência de aulas – exploração de aspectos críticos e situados do contexto social. No entanto, sentimos pouco investimento da professora no tratamento dessas questões, no sentido de desenvolver e explorar a criticidade dos alunos.

Em conversa, após as aulas, mencionamos essa impressão que tivemos e ela reconheceu que não havia refletido o bastante em função da “atividade de campo” (nas palavras da professora), acrescentando que estava muito empolgada para ver a reação dos alunos fotografando e temia não haver tempo suficiente. Concordamos com ela sobre esse aspecto do tempo, mas acrescentamos o quanto se faz necessário, primeiramente, sensibilizar os alunos para um posicionamento crítico diante do universo fotográfico da atualidade; em outras palavras, estimular

um olhar mais curioso e engajado capaz de mobilizar o aluno para o desenvolvimento de características do letramento visual perante as fotografias.

4.2.4. Refletindo sobre a produção multimodal

As últimas aulas da sequência foram dedicadas ao trabalho de socialização e revisão (edição) das fotos tiradas anteriormente. A professora inicia convidando os alunos para socializarem as decisões e/ou motivações tomadas para fazerem as fotografias, como podemos observar na transcrição seguinte:

1. C: bom gente, hoje a gente vai pensar um pouquinho sobre nossas fotografias, as fotografias que vocês fizeram, então a gente vai pensar... que olhar você quis dar a sua escola? Você quis dizer o quê sobre ela? Passar que imagem? Ressaltar o que? Uma parte específica? Algo positivo? Algo negativo? Então vamos ver tá, aqui tão as fotos que vocês escolheram pra: pra gente pensar... e depois é::: se quiseram, a gente vai poder editar, recortar é: ...trabalhar a foto da maneira que achar melhor

Uma boa parte dos alunos declarou preferência por fotografar ambientes ou situações da escola que eles consideravam precários. Pareceu-nos uma forma de protesto, até ao falarem deixavam transparecer a indignação com algumas condições com as quais conviviam, como por exemplo, a falta de cobertura da quadra de esportes, um amontoado de cadeiras escolares jogadas, a sala de informática fechada, pichações nas paredes, entre outras. Os que registraram positividade escolheram o refeitório, grupos de amigos no intervalo, a sala da dentista, entre outros. Na fotografia a seguir, podemos observar essa forma de protesto ou a criticidade revelada na maneira como os alunos representaram a relação que têm com o meio em que vivem:



Figura 22: Produção de fotografia realizada em dupla

A fotografia apresenta o registro de um determinado local da escola escolhido pelos alunos – a quadra de esportes. Identificamos, na imagem, as precárias condições em que a quadra encontra-se, além da não cobertura que é um problema destacado pelos alunos no texto verbal, observamos que está rodeada de vegetação denotando uma situação de abandono. Na participação dos alunos sobre suas próprias produções, comprovamos a postura engajada e crítica que tiveram diante dos espaços fotografados: *professora essa quadra aqui tá igual promessa de político, há muito tempo a diretora diz que vai mandar construir um ginásio ma:: / tem aluno que estudou aqui já se formou e ainda não cobriram a quadra ((risos))*. (Trecho de transcrição de aulas).

Assim, a imagem fotográfica feita pelos alunos vai além de uma fotografia qualquer. A partir da escolha por fotografar determinado espaço da escola, já detectamos implicações sobre os significados que tal espaço representa para o aluno, isto é, como os alunos percebem a realidade escolar, bem como os sentidos que atribuem a aspectos específicos da escola que frequentam.

Verificamos que, por meio dessa imagem, os alunos registraram a queixa ou a inquietação que sentem em relação àquela situação da quadra, bem como a denúncia de descaso e de omissão da administração escolar. Dessa forma, observamos um posicionamento

que ultrapassa a materialidade da fotografia deixando “escapar” atitudes, valores e emoções dos alunos situados em outra materialidade associada às experiências da realidade sócio - cultural daquele determinado contexto. Percebemos, ainda, que a experiência com a imagem fotográfica revela uma motivação real para a produção dos alunos que se sentiram empoderados por poderem ser ouvidos e participar da produção do conhecimento sobre a realidade escolar a partir de seus pontos de vista.

Como podemos observar a seguir, a sala de informática da escola foi outro espaço escolhido pelos alunos para ser fotografado como forma de demonstrar criticidade pela sua forma de utilização.



Figura 23: Produção de fotografia realizada em trio

Iniciamos com a fala de um aluno que destaca o teor de denúncia empregado na produção fotográfica: *professora, essa eu fiz para denunciar, nossa escola tem uma sala de computação que só serve de enfeite*. A imagem da sala de informática apresenta um ambiente aparentemente amplo e agradável com bancadas e cadeiras próprias para o local, como também um bom número de notebooks. A fotografia foi produzida em um momento em que parece estar havendo uma reunião administrativa no local, o que corrobora, de certa forma, com o protesto feito na elaboração do texto verbal de que a sala não era utilizada pelos alunos.

Por meio da imagem, os alunos teceram análises críticas sobre a fragilidade do trabalho da gestão escolar. Ao fotografarem a sala sendo ocupada em horário de aulas para uma reunião aparentemente sem relação com o ambiente (as pessoas não estavam utilizando os computadores), os alunos denunciavam, sobretudo, decisões administrativas das quais eles discordam.

Constatamos o fortalecimento das formas de letramento dos alunos ao se utilizarem de uma interpretação/produção mais consciente ou crítica em relação ao contexto em que se encontram – ambiente escolar - e ao tratamento da fotografia, em si, enquanto texto. Dessa forma, as fotos não foram tiradas de qualquer espaço da escola sem qualquer sentido: os alunos se identificaram com suas fotos e tornaram a experiência daquele espaço escolhido em algo com real sentido para eles.

Em sua produção escrita, na qual descreveram a fotografia e as decisões acerca do espaço fotografado, os alunos ressaltaram a importância daquele ambiente para a estrutura da escola como um todo - *por um lado é bom porque temos, mas por outro lado é ruim porque não podemos usá-la*. Essa ressalva demonstra o desenvolvimento da consciência social do aluno, ao passo que vislumbra a oportunidade de expressarem-se questionando a realidade em que vivem, o fazem demonstrando reconhecer e valorizar os espaços já conquistados e importantes dentro da dinâmica daquele contexto escolar e para aquele grupo de alunos.

Os textos analisados (Fig. 22 e 23) compartilham entre si a característica de revelarem as representações subjetivas dos alunos a partir das opções feitas em fotografarem um determinado espaço daquele ambiente escolar. Assim, possibilitam-nos uma interpretação relacionada à noção dos mundos representados (BRONCKART, 2008) que, se realizam levando em conta as representações coletivas organizadas em sistemas chamados de: mundo objetivo, social e subjetivo (cf. a teoria habermasiana, Cap.I,p.34).

Nesse sentido, as produções dos alunos revelam manifestações subjetivas do entendimento ou sentimento que eles mantêm com determinados aspectos da realidade objetiva da escola. Ao serem orientados para fotografar, materializam, de alguma forma, a representação do mundo objetivo por meio de uma crítica a esse mundo que é, justamente, o descaso da gestão escolar com o funcionamento da quadra e da sala de informática.

A escolha dos mundos a serem representados demonstra o poder de argumentação e de criticidade que os alunos desejam imprimir às suas representações tendo em vista debater e/ou refletir um comportamento de valor social para a comunidade escolar, o descaso da gestão que administra a escola. Dessa forma, a escolha por representar a quadra molhada e a sala de

informática em um momento de reunião reflete essa pretensão de tornar aquela ação de linguagem significativa para eles.

Tais escolhas ligam-se às representações dos mundos habermasianos, haja vista estarem perpassadas por convenções ou normas instituídas no espaço escolar e reinterpretadas pelos alunos em sua ação comunicativa (HABERMAS, 2003; BRONCKART, 2008).

A seguir, tomamos para análise mais duas fotografias nas quais verificamos indícios do agir de linguagem a partir do letramento visual demonstrado nas escolhas e nas reflexões trazidas pelos alunos.



Figura 24: Fotografia A



Figura 25: Fotografia B

Nas fotografias A e B, as decisões ou escolhas tomadas pelos alunos no momento da produção voltam-se para colocar em evidência uma pessoa ou um ambiente da comunidade escolar por meio da apresentação de suas características positivas. Para tanto, observamos que eles recorrem a determinadas estratégias de posicionamento dos participantes e de planos da imagem tendo em vista a possibilidade de favorecer o efeito de sentido desejado.

Na fotografia A, por exemplo, o refeitório da escola e duas funcionárias nos são apresentados com bastante positividade pela visão dos alunos. Não temos como fugir à interpretação de um local agradável e acolhedor e de funcionárias simpáticas e dedicadas a sua função, isso porque a imagem é feita numa perspectiva central e definida por um posicionamento de envolvimento das funcionárias que nos levam para essa maneira de ver de ou sentir previamente “definida” pelos alunos.

O cenário em que a imagem foi construída, aparentemente amplo e arejado com paredes brancas e com as funcionárias devidamente uniformizadas (com avental e touca), reforça a ideia de positividade ressaltada pelos alunos. Esse enfoque dado, primeiramente, pela utilização de um ângulo frontal para mostrar a imagem, é reforçado linguisticamente pelo título *O melhor momento* que, de imediato, associamos à hora do lanche, até pela visualização da sopa, mas ao analisarmos, em detalhe, percebemos que além do lanche há outros aspectos

sociais levados em consideração pelos alunos e que fazem aquele ambiente tão especial para eles.

Na fotografia B, os alunos se utilizam do plano aberto da imagem para representar uma sala de aula da escola com o objetivo de mostrar as boas condições físicas que as salas possuem. O plano aberto da imagem indica relações impessoais, mostra o integrante de modo distanciado, de corpo inteiro e podendo ocupar a metade ou mais da metade do enquadramento (cf. cap. II, p.55). A fotografia produzida pelos alunos mostra que, de fato, o que lhes interessava era mostrar o espaço e a acomodação das salas de aulas, por isso o enquadre dado por um plano aberto favoreceu essa visão geral e ampla da sala como um todo. Os alunos que aparecem na cena não demonstram nenhum envolvimento com o momento da fotografia - em sua maioria, estão voltados para um ponto específico da sala, provavelmente atentos ao professor. Tal postura contribui ainda mais para a construção de sentidos que os alunos produtores querem ressaltar de que o foco da informação é a sala de aula, em si, por isso o não envolvimento na cena.

Essa postura dos alunos de se utilizarem de elementos específicos da construção imagética, reconhecendo neles uma forma de materialização dos sentidos que querem construir nos textos, foi recorrente nas análises de suas produções. Nesse sentido, destacamos, como possibilidade real desse posicionamento, a sistematização de alguns conceitos da GDV explorados durante a realização do projeto didático que também fortaleceram atitudes mais imperativas dos alunos em relação às questões do letramento visual entendido como a habilidade de interpretar imagens e ser capaz de gerar conceitos e ideias a partir da produção de textos visuais (OLIVEIRA, 2007).

Algo muito interessante que conseguimos averiguar foi que as fotos não foram tiradas de qualquer lugar sem sentido, observamos que os alunos se identificaram com algo de real significado para eles, *eu dei um flagrante professora... um aluno usando boné na sala vamo entregar ((é norma da escola não usar boné dentro da sala de aula))* (Trecho de transcrição de aulas).

Duas fotos de pichações que existem no interior da escola geraram um debate sobre o teor da pichação se era algo positivo ou negativo e, ao mesmo tempo um desconforto por acusar um dos alunos de ter sido o pichador, o aluno negou, mas assumiu que já tinha feito pichação em outros lugares. Duas alunas tiraram uma *selfie* com um professor próximo ao quadro cheio de atividades, ao falarem da motivação nos causou surpresa: o objetivo delas era criticar a aula do professor que a consideravam chata, pois só “fazia copiar, copiar”.

Ao fotografarem, os alunos puderam, de certa forma, representar suas insatisfações e também suas satisfações com o ambiente da escola. Alguns demonstraram certa surpresa ao deparar-se com a imagem que produziram e ao manifestarem sua percepção espontânea sobre aquela realidade.

Apenas um aluno optou por editar a foto no celular antes de serem reveladas para a exposição final, mas, ao final, todos escreveram legendas para as fotos que iriam ser expostas.

4.2.5 Considerações sobre a sequência 2 “Fotografando em sala de aula”

Nessa segunda sequência de aulas, o objetivo principal foi verificar os significados suscitados pelas fotografias a partir do contexto cultural dos alunos. Inicialmente procuramos abordar o poder creditado à fotografia de reproduzir a realidade e para isso, analisamos fotografias antigas e atuais. Temas como *selfie* e *photoshop* que se inserem na realidade cultural dos alunos foram debatidos com motivação.

O trabalho com aspectos da metalinguagem do texto imagético gerou empolgação nos alunos ao descobrirem visões de mundo desencadeadas por ângulos e planos da fotografia. Ao fotografarem a escola, os alunos mostraram percepções diferentes, e bastante autonomia no tocante ao olhar que queriam dar a foto. O viés crítico se sobressaiu na maioria dos registros fotográficos. Verificamos que, ao agirem “visualmente”, os alunos fizeram referência às representações dos mundos habermasianos, construindo-as a partir da avaliação estabelecida com aquele contexto social, ou seja, com a relação que estabelecem com a sua escola e que, intencionalmente, optaram por trazer uma representação específica. (BRONCKART,2008).

Um aspecto que teve grande destaque foi o envolvimento e a motivação da professora desde o planejamento (conforme pontuado no cap. III, p. 95, não tivemos encontros específicos para detalhar o planejamento desta sequência de aulas) até o final das atividades com os alunos. Ela conseguiu agir com autonomia e assumiu, de fato, a sua posição de professora titular procurando fazer com que o que fora planejado acontecesse e se preocupando em trabalhar os registros fotográficos dos alunos a partir de elementos da composição imagética estudados.

Na condução das atividades, seguiu com rigor a orientação dos módulos da elaboração didática do *modelo multimodal* viabilizando o desenvolvimento do letramento visual por meio

de um olhar mais atento sobre as fotografias. O fragmento, a seguir, de uma das aulas do último módulo, é representativo dessa sua postura:

C: Então pessoal, pra que isso tudo? isso tudo que a gente falou? Essa discussão toda pra que? ... pra mostrar que todo texto tem um propósito... as imagens também e as fotografias também... a gente tem que compreender não somente o que ela mostra mas COMO mostra aquilo que tá fotografado... principalmente o foco que tá se querendo passar ali ..ok? ... foi isso que vocês fizeram ...vocês escolheram um foco que quiseram destacar na escola e a partir daí fizeram suas fotos por meio daquele ângulo::: é isso que fazem os fotógrafos precisamos pensar sempre sobre isso

O trecho em destaque mostra claramente a intervenção da professora na tentativa de contribuir com a formação de um aluno mais consciente e com atitudes mais esclarecidas a partir das potencialidades do texto multimodal. Tal postura contribui para fazer com que o aluno sinta que o mundo em que ele vive está mais presente em sala de aula e, sobretudo, inseri-lo em um outro modo de olhar os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado (ROCHA, 2007). Para finalizar essas considerações, apresentamos mais um trecho do registro da professora em seu relato: [...] *O trabalho com fotografia foi o que mais gostei, a turma também [...] já tenho em mente muitas coisas pra fazer até mesmo continuar já que não deu pra fazer tudo o que a gente tinha pensado.* Esse fragmento nos faz acompanhar a experiência de desenvolvimento do projeto constatando como ele foi importante para o agir de linguagem da professora repercutindo na sua forma de intervir no mundo como agente de letramento.

4.3 A sequência de aulas 3 - Analisando propagandas em sala de aula

A última sequência intitulada *Analisando propagandas em sala de aula* foi proposta tendo em vista o desenvolvimento dos alunos na posição de leitores e produtores críticos do gênero propaganda. As atividades buscaram explorar, sobretudo, a materialidade significativa desse gênero refletindo acerca dos sentidos que transitam nas estruturas imagéticas e com a finalidade de: (i) identificar questões sociais e culturais presentes nas propagandas por meio das imagens e (ii) de explorar a criticidade do aluno no tocante às promessas da propaganda.

4.3.1 Apresentando a propaganda

A professora inicia o primeiro encontro chamando a atenção dos alunos para a grande presença de propagandas no nosso cotidiano motivando-os a pensarem sobre isso, ao explicar que é um tipo de texto presente nos mais variados lugares em que estivermos.

C: já pensou no caminho que a gente faz de casa pra escola, para o centro, para a igreja, campinho, padaria pra onde a gente for... tem propagandas, SIM ou NÃO?

T: SIM (...) ((barulho))

Após a resposta positiva dos alunos, em coro, a professora tentou instigar a participação deles pedindo que falassem, pois, das propagandas que viam com frequência em sua comunidade para que ela pudesse ir anotando no quadro. A turma ficou muito barulhenta, dificultando o trabalho da professora e o andamento da aula com muitas conversas paralelas. Foi gerado um tumulto que impossibilitou a professora de aprofundar algumas questões em relação à natureza do gênero propaganda - quase não ouvíamos suas colocações.

Na tentativa de sistematizar os aspectos a serem trabalhados e a restabelecer a normalidade da aula, a professora, resumidamente, justificou aos alunos que iria apresentar um slide com propagandas para ajudar no direcionamento da discussão. A seguir, trazemos o slide utilizado:



Figura 26: Slide de apresentação do gênero

Após a observação do *slide*, a professora pediu aos alunos que manifestassem suas impressões sobre as propagandas partindo da seguinte orientação: “onde encontramos esses textos? que relação vocês têm com eles? qual deles assim, por exemplo, lhe dá vontade de comprar alguma coisa? o que eles têm em comum e em que são diferentes?”. A maioria dos alunos destacou as propagandas mais familiares. Vejamos algumas justificativas:

A3: (...) deu vontade de comprar um sanduiche agora pra comer ((risos))

A5: professora... o Extra tem lá perto de casa e também passa na televisão aí a gente se lembra mais

A6: Meu pai é caminhoneiro, sabe... aí a gente sempre ia com ele quando era pra perto aí na estrada tem muito assim como é o nome professora... ((refere-se ao *outdoor*))

A7: o cerol, o cerol, é só o que tem lá perto de casa toda tarde é os menino soltando pipa ((barulho))

C: ok, calma, calma... entendi, tem meninos soltando pipa mas não se sabe se usa o cerol... entendi vamos falar sobre isso depois ... muito bom

Podemos considerar que os posicionamentos iniciais dos alunos representam uma leitura subsidiada na constatação de comportamentos/emoções despertados pelas propagandas em razão das suas experiências de mundo.

A fim de trazer à reflexão um posicionamento mais crítico e consciente por parte dos alunos, a professora pontuou o objetivo principal do gênero propaganda que, de acordo com sua explicação, *a propaganda procura criar em nós uma CERteza daquilo que ela traz para daí você passar a comprar o produto ou aderir à causa que ela anuncia*. Destacou como esse objetivo se atualizava em cada texto apresentado e esclareceu que os textos haviam sido retirados do seu local de publicação sem nenhuma configuração, propositadamente, para promover o debate e enfatizar a presença da propaganda nos diversos contextos.

A exemplificação focada nos textos oportunizou aos alunos observarem, embora rapidamente, o apelo ou a ideia veiculada e a utilização da linguagem visual como recurso para convencimento do leitor. No geral, verificamos que a mediação da professora favoreceu a seguinte dedução verbalizada por um aluno: *a propaganda começa com uma imagem que é pra chegar aonde ela quer mesmo*.

4.3.2 Explorando elementos específicos da composição visual

Dando continuidade às aulas, a professora iniciou com a propaganda sobre o cerol que havia sido apresentada anteriormente – uma propaganda que procura conscientizar as pessoas sobre o perigo oferecido pelo uso de cerol em pipas. Os alunos, imediatamente, começaram a discutir sobre acidentes causados pela linha de cerol, inclusive sobre um caso de morte que havia acontecido há pouco tempo na região. Vejamos a propaganda:



Figura 27: Propaganda de conscientização sobre o cerol

A professora direcionou o olhar dos alunos para a composição textual informando-os que iriam se aprofundar na leitura a fim de observar a forma de organização dos elementos visuais na imagem. Questionou o que era inusitado naquele texto e chamou atenção para a relação do verbal com o imagético. Nos fragmentos da aula, a seguir, observamos esses apontamentos:

C: o que chama atenção de vocês, que foi que inquietou, olha aqui... primeira coisa que a gente vai olhar, o que é INUSITADO nessa imagem? O que é que não/não tá dentro do convencional? O que é?
((vários alunos falam ao mesmo tempo))

A10: as linhas saindo

C: certo, e o que mais?

A11: as lâminas

T: as LÂMINAS

C: AH... as lâminas ... por quê? Porque as lâminas, o objeto inusitado ou porque tem lâminas aí, nessa imagem?

A12: pra mostrar que não pode passar cerol

C: ISSO... na intenção de representar o perigo do cerol nas pipas o autor usou as lâminas porque cortam e podem causar acidentes, todos concordam? Sim ou não?

T: SIM

C: esse é o primeiro elemento que a gente vai observar nas propagandas, o elemento inusitado, as propagandas trazem sempre um elemento inusitado, um elemento que não é natural naquele lugar e a gente tem que pensar sobre ele porque ele tá ali?

[...]

C: outra coisa que eu queria falar também, que alguém até já falou é a frase “Cerol. Essa ideia tem que vir abaixo”, ela tá no mesmo plano? O que é que você/.../ no mesmo plano da pipa?

T: NÃO (...)

T: ||

A18: tá na nuvem branca aí se destaca do fundo azul

C: mas como é que vocês tão vendo a nuvem da frase? Percebem alguma diferença no plano da imagem? O que parece mais próximo de nós?

A19: tem a ver com o fundo da imagem, professora?

C: olhem aqui... a pipa parece estar bem mais longe e a frase mais próxima, concordam? Por quê? Porque a ideia, a frase ela tá no PRIMEIRO PLANO da imagem exatamente pra destacar que aquilo é/.../ é o mais importante, e é o que deve chamar mais a atenção por isso que Luís falou que as linhas tavam saindo do papel por isso... porque esse é o objetivo... sempre que um elemento tiver em primeiro plano tem um destaque maior no texto como um todo

[...]

Destacamos aqui o papel do encaminhamento para o letramento visual, proporcionado aos alunos. A professora a partir do objetivo de seu planejamento posicionou-se como mediadora utilizando-se de elementos visuais como conteúdos mobilizadores do processo de produção de sentidos. A reflexão, especialmente por tratar de aspectos envolvidos na materialização textual, criou um espaço favorável para levar o aluno a possíveis leituras das escolhas e objetivos do produtor do texto.

Identificamos, por outro lado, certa ansiedade da professora na condução das atividades, não dando tempo suficiente aos alunos para se colocarem e construírem seus próprios sentidos, mas antecipando-se aos aspectos da imagem previamente selecionados por ela. Analisamos esse comportamento como reflexo do desafio de transpor para a prática teorias com as quais ela ainda estava se familiarizando como podemos perceber no fragmento do relato, a seguir:

[...] Como eu nunca tinha trabalhado dessa forma, achei que fui melhorando e crescendo durante o projeto, os alunos se mostraram participativos e receptivos, a mudança de comportamento foi para melhor. Até alunos que nunca faziam nada quiseram participar. A experiência foi fantástica, conhecer a teoria e já pôr em prática fez toda a diferença. (Relato /Prof.^a colaboradora)

As colocações da professora evidenciam, também, traços de um crescimento, tanto dos alunos quanto dela própria, que foi acontecendo gradativamente quando da inserção do *modelo multimodal* em sua prática de sala de aula.

O segundo momento das aulas (2h/a) concentrou-se na sistematização dos elementos da composição imagética abordados oralmente. A professora solicitou que fizessem, registrando por escrito, a leitura de uma propaganda de sandálias *havaianas* por meio da seguinte orientação:

C: [...] gente, agora vocês vão se organizar nas duplas pra pensar sobre essa propaganda, tá bom? O processo é o mesmo... o elemento inusitado, o primeiro plano, a posição esquerda/direita e outras coisas mais que vocês vão perceber, com certeza

A maioria dos alunos fez confusão, alegando dificuldade. A professora, então, ficou circulando na sala para mediar a atividade até que ela retomou a orientação coletiva e foi demonstrando como os recursos de construção textual explorados na propaganda do cerol se materializavam também naquele texto. Observamos, porém, que a resistência dos alunos se dava em função da solicitação de registro escrito da atividade e não por dificuldade de entendimento dos significados semióticos. Ressaltamos que a referida propaganda já havia sido brevemente apresentada aos alunos no slide de abertura da sequência de aulas.

4.3.3 Abordando o contexto social

Nesta seção, analisamos mais 2h/a dedicadas ao trabalho com as propagandas que, conforme proposto no planejamento, voltaram-se, especificamente para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao terceiro módulo do modelo multimodal.

Objetivando destacar aos alunos aspectos críticos e socialmente situados da representação imagética das propagandas, a professora retomou os elementos trabalhados na aula anterior, a saber: significados de cor, posicionalidade e planos, por exemplo, a fim de ampliar a discussão com questionamentos e uma postura mais crítica. O primeiro tópico referiu-se à interpretação dos planos da imagem destacando aspectos da cultura brasileira apresentados como

argumentação da propaganda.

Para fins de contextualização das discussões que trazemos a seguir, apresentamos a propaganda trabalhada pela professora:



Figura 28: Propaganda de sandálias havaianas

A exploração do texto, inicialmente, mobilizou na turma o conhecimento prévio acerca das tirinhas enroladas na representação do pé direito da imagem, nomeadas pela professora de tirinhas do Senhor do Bonfim e tratadas como o elemento inusitado na imagem, conforme este trecho:

C: [...] um pé cheio de tirinhas do Senhor do Bonfim, é comum?... Claro que não é... então porque elas tão aí ? as pessoas geralmente tem uma tirinha no braço né? isso a gente vê ... mas um pé cheio de tirinhas, o que é que tem a ver com a propaganda?

Os alunos deram explicações diversificadas partindo de seu conhecimento cultural, mas associando, sempre, o uso das tirinhas à tradição de se fazer um pedido e esperá-la cair como sinal de realização do pedido feito.

Tiveram dificuldade, porém, para relacionar esse conhecimento ao teor argumentativo da propaganda, então a professora orientou a condução da leitura frisando que se tratava de uma sandália para o final do ano e as tirinhas representavam os pedidos para o ano novo como, por exemplo: *fama, grana, tranquilidade, vida fresca, bem estar* - foi lendo algumas das sentenças escritas nas tirinhas.

A professora deu continuidade às atividades falando sobre os planos da imagem e instigou os alunos a pensarem também, sobretudo, sobre o plano de fundo, como podemos observar: *o que é que tem a ver esse fundo com essa sandália, com a nossa cultura? Quem chegou a pensar alguma coisa?* A maioria das participações feitas inferiu sobre a relação dos elementos da imagem com valores da cultura brasileira, como podemos constatar nas seguintes colocações:

A22: verão, sol, praia, aquela tranquilidade ... professora

A23: a praia de Copacabana

A28: quer mostrar um cenário bem brasileiro

A32: as frutas, a natureza... mamão, melancia, laranja, goiaba...

Complementando a participação dos alunos, a professora frisou que a sandália e o pé também faziam parte do plano de fundo, mas ao mesmo tempo estavam em destaque por serem o foco da propaganda, *eles estão assim, tipo saindo do plano de fundo, concordaram?* E continuou enfatizando que a argumentação da propaganda era mostrar um produto genuinamente brasileiro como são conhecidas as sandálias da marca *havaianas*, como também trazer como promessa do produto todas as características positivas do Brasil que foram ressaltadas.

Chamou-nos a atenção o posicionamento de uma aluna que demonstrou a sua reflexão no tocante à importância dos elementos visuais na propaganda, vejamos: *interessante demais professora, a sandália pode nem ser de boa qualidade, assim... mas com esse cenário colorido e animado todo mundo vai querer comprar.*

A afirmação da aluna parece evidenciar que o letramento visual lhe ajudou a perceber a argumentação presente nas representações visuais da propaganda, tendo em vista, querer veicular uma imagem positiva do produto anunciado. Por outro lado, avaliamos que a construção desse tipo de posicionamento, mais crítico e consciente, é reflexo do desenvolvimento das sequências de aulas e comunga com os postulados do ISD por socializar os alunos na recepção bem mais longe de textos tomando consciência dos processos de ação de linguagem e permitindo-lhes a possibilidade de assumir atitudes mais conscientes em relação às práticas discursivas que circulam socialmente (BRONCKART, 2006).

Ao final, a professora sugeriu uma revisão/refacção da produção textual que os alunos haviam feito - a leitura da propaganda das sandálias - sob o argumento de que os elementos culturais e o viés crítico explorado naquelas aulas pudessem ser contemplados. Os

alunos, entretanto, discordaram e sugeriram fazer a leitura de outra propaganda observando tais elementos. A professora aceitou a sugestão da turma e assim foi feito.

4.3.4 Refletindo sobre a produção multimodal

Nesta seção, analisamos as últimas aulas ministradas no dia 21/08/2016 (2h/a), as quais se destinaram à prática de produção/refacção de textos de propaganda.

No início das aulas, a professora entregou a proposta de produção xerocopiada (Apêndice B) para os alunos e solicitou que fizessem a leitura silenciosa. Em seguida, esclareceu que, se preferissem, podiam pensar em outro produto além dos que estavam sugeridos e enfatizou que elaborassem a produção³⁶ com base nos elementos imagéticos trabalhados, *quero que se inspirem, psiu:: principalmente no inusitado, na posição esquerda e direita ou topo e base e nos planos da imagem... vamos ser criativos.*

A professora conduziu a atividade atendendo aos alunos, individualmente, em suas carteiras quando solicitada. Atendi, também, a solicitação de alguns alunos, auxiliando, assim, a professora, já que muitos a chamavam.

Tomaremos, a seguir, três textos produzidos pelos alunos para verificar como eles se utilizaram dos recursos visuais e como os trataram para produzirem significados, conforme podemos verificar na produção, a seguir:

³⁶ Para a atividade de produção, a professora colocou à disposição dos alunos material que não é costume ficar na sala de aula, como por exemplo, lápis e papel colorido, revistas para recorte, revistas para pesquisa, panfletos publicitários, entre outros.



Figura 29: Produção de propaganda realizada em dupla

Essa produção é bem representativa do conjunto de textos catalogados, os quais apresentam, em geral, alguma estratégia de saliência. A saliência corresponde à capacidade dos recursos visuais de atrair a atenção do leitor em níveis variados, por meio da composição da informação.

Observamos que, na tentativa de atrair ou de guiar o olhar do leitor para um dos fones de ouvido apresentados, os alunos se utilizaram da cor verde como elemento de saliência em contraste com o restante do plano de fundo da imagem na cor branca. Outro aspecto de saliência que destacamos como relevante é que a imagem do fone de ouvido a ser anunciado se encontra em primeiro plano em relação ao restante da produção chamando, ainda mais para si, o foco da informação ou da interpretação do texto.

É possível verificar, portanto, que os alunos se utilizam de estratégias da saliência como fatores determinantes para compor o sentido do texto – dar visibilidade e destaque ao fone de ouvido que está sendo anunciado. Além dos aspectos destacados, observamos também que os alunos produtores apresentam o diferencial do fone de ouvido por meio da interação verbal – visual, haja vista intitulem a imagem com o título “Música sem limites” e

associarem-no diretamente a uma profusão de notas musicais e fogos de artifícios que remetem a um ambiente de euforia e de badalação. Juntamente com o título, tal ambiente constitui o sentido que é dado àquele fone e que faz a diferença em relação aos outros. A atenção que os alunos tiveram à interação das modalidades verbal e visual, bem como às estratégias utilizadas para a configuração do texto revela indícios de letramento no processo de produção imagética.

Em seguida, uma produção em que os alunos propuseram um caminho bastante interessante para a propaganda de uma bicicleta.

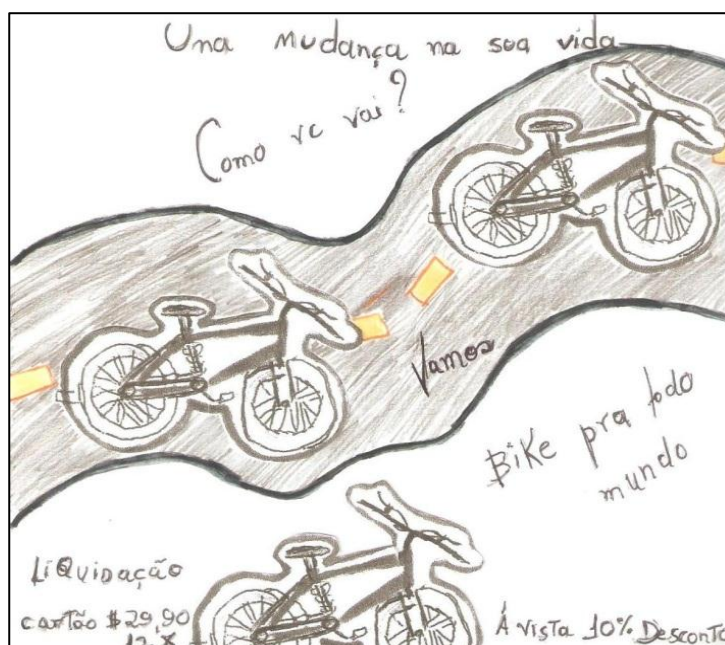


Figura 30: Produção de propaganda realizada em trio

Nessa produção, os alunos parecem interagir, satisfatoriamente, com conhecimentos específicos da construção textual imagética. Ao fazerem uso concreto do verbal e da imagem, organizam os significados por meio dos valores de informação ideal/real e produzem um texto visualmente atraente e ao mesmo tempo informativo.

A propaganda está claramente dividida em duas partes: superior e inferior delimitadas por uma via larga sugerindo um espaço de trilha e de aventura. Mesmo havendo essa divisão na organização textual, percebemos que os alunos conseguem manter uma sintonia entre as informações de cada parte, principalmente, por meio das cores uniformes que estabelecem a continuidade das ideias e também pela ligação feita com o chamamento para uma mudança de

vida na parte superior que é vinculada diretamente às informações da parte inferior - o preço da bicicleta e as condições de pagamento.

Ao optarem por tal forma de configuração textual, os alunos fazem uso do valor da informação nas “zonas” específicas da imagem, nesse caso, superior/inferior que expressa os valores de informação ideal/real (capítulo 2, seção 2.2). Observamos que na parte superior, utilizando a modalidade verbal atrelada aos recursos visuais, haja vista que as letras parecem seguir a irregularidade da trilha, os alunos fazem o chamamento para uma mudança de vida que seria o ideal, a promessa ou benefício do produto, isto é, para ter uma mudança de vida, as pessoas deveriam aderir à prática de uma atividade física representada pela aquisição da bicicleta.

Na parte inferior, encontramos uma bicicleta, agora em um terreno normal, e as informações que especificam a promessa de uma vida saudável, como preço e formas de pagamento da bicicleta, ou seja, os elementos concretos da proposta - essa é a informação real.

Essa produção constitui, a nosso ver, um exemplo bastante significativo de habilidade dos alunos com a produção textual associada ao letramento visual. Notamos, inclusive, o aproveitamento de temáticas/discussões da atualidade como os benefícios da atividade física para a saúde veiculadas em jornais, revistas, televisão, por exemplo, atuando no fortalecimento da significação do texto por meio da interação entre imagens e linguagens verbal.

Vejamos a produção a seguir, na qual um apelo à leitura foi o enfoque escolhido pelos alunos.

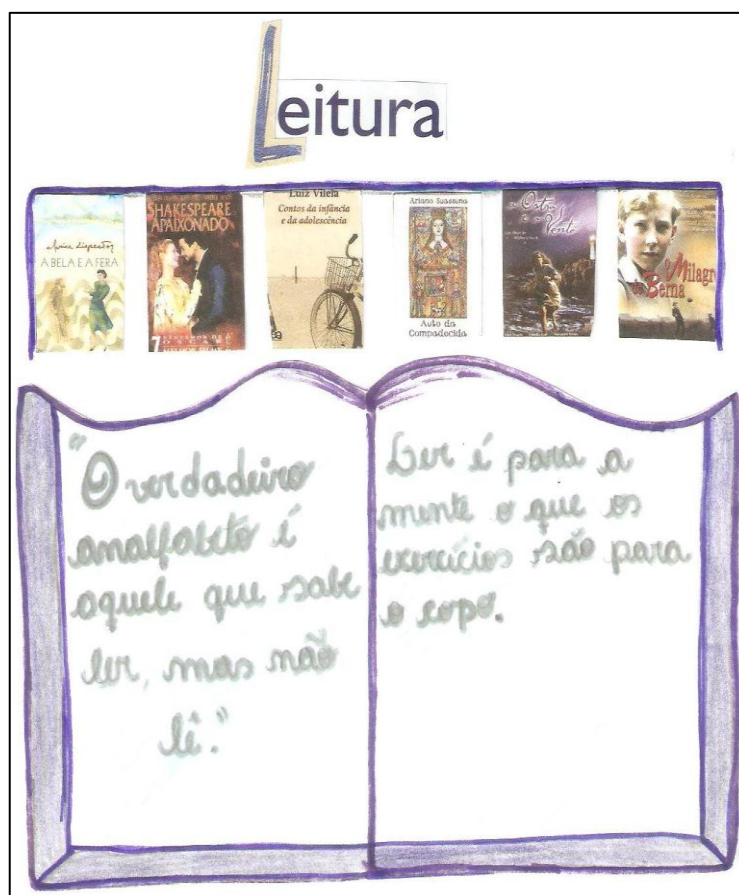


Figura 31: Produção de propaganda realizada em dupla

Consideramos esta produção bastante sugestiva, primeiro em virtude da opção dos alunos em fazerem, segundo eles, “uma campanha pela leitura”, depois em razão da utilização de recortes³⁷ na organização visual do texto (apenas essa dupla utilizou essa possibilidade).

Chamou-nos a atenção a estratégia de configuração textual demonstrada pelos alunos que favorece o entendimento de uma ligação entre todos os elementos do texto a partir do título. Esse entendimento ocorre em função de um enquadramento maior que é dado pela cor azul no contorno da imagem e no próprio título pela mesma combinação de azul. Percebemos que, embora o contorno não feche todo o entorno do texto, ele garante a harmonia e a interligação do livro aberto em tamanho maior com os exemplares de livros menores.

Desde o título, percebemos a sensibilidade dos alunos ao tratar as questões multimodais no tocante ao tamanho das letras e à tipografia utilizada dando destaque para a letra “L” grafada em maiúscula no sentido de trazer maior visibilidade ao assunto abordado.

³⁷ Durante a atividade, a opção para utilizarem recortes foi dada, porém, a maioria decidiu não utilizar. Tivemos, além dessa produção, outra que trabalhou com recortes, mas era apenas uma junção de recortes de propagandas prontas, não havia um trabalho de construção em si.

O processo de configuração textual seguido pelos alunos, provavelmente, foi o da não utilização de linhas de *framing* (moldura) para sugerir a ideia de conexão entre os elementos que compõem a imagem. Como vimos no capítulo 2, com base em Kress e van Leeuwen (1996), o *framing* (moldura) é utilizado para conectar ou desconectar partes do texto. A identidade de um grupo de elementos é aumentada pela ausência de molduras, por sua vez, a individualidade e a diferenciação desses elementos aumentam com a sua presença.

Ao observarmos os recortes de exemplares de livros fixados um ao lado do outro de forma simétrica, entendemos, claramente, que os alunos não quiseram chamar atenção de cada história em particular, mas compartilhar a ideia de que todas aquelas histórias têm algo em comum e fazem parte do universo da leitura, dentro de suas particularidades são possibilidades de escolha para os leitores. Dessa forma, notamos que o letramento visual se fez presente à medida que os alunos não escolheram/organizaram esses elementos aleatoriamente, mas com o objetivo de compor um determinado sentido.

4.3.5 Considerações sobre a sequência de aulas 3 - Analisando propagandas em sala de aula

Nesta terceira sequência de aulas, o objetivo principal foi promover o desenvolvimento dos alunos na posição de leitores e produtores críticos do gênero propaganda. O viés de criticidade dado às aulas foi no sentido de estimular os alunos para que pudessem ver “por trás” das imagens, ou seja, posicionar-se com um olhar mais atento em relação às propagandas de maneira a tornarem-se conscientes da argumentação, frequentemente, implícita na sua materialidade visual.

Uma constatação que fizemos em relação ao desenvolvimento desta sequência foi a de que tivemos produções com uma grande riqueza semiótica. Os alunos, em geral, demonstraram entender e interpretar aspectos da composição visual utilizando-os no contexto particular de seus textos. Não se trata de traços e/ou desenhos perfeitos, mas de uma consciência visual para utilizar a imagem sabendo o porquê daquele determinado uso.

O gênero propaganda, por sua vez, parece ter propiciado, sobretudo, por meio da oportunidade de produção, a investida no exercício do olhar crítico do aluno:

[...] buscamos fortalecer o exercício crítico dos alunos e incentivar a produção de suas próprias propagandas. Os alunos adoraram porque

não era costume deles (nosso) trabalhar com a produção de propagandas [...] Tivemos produções bastante criativas com a utilização do verbal e do visual para convencer o leitor, os alunos sempre me surpreendendo. (Relato da professora colaboradora)

Novamente, assim como nas sequências anteriores, o letramento visual é fortalecido, ao empoderar os alunos para que se tornem mais críticos e atuantes perante os apelos das propagandas, a professora está em sintonia com a perspectiva multimodal aplicada ao ensino que compreende uma abordagem de linguagem com sujeitos conscientes, críticos e emancipados para uma participação cidadã (ROCHA, 2007 p.73), ou seja, um processo efetivo de letramento.

O fragmento do relato da professora corrobora a sua atitude de comprometimento na realização das atividades desta sequência, assumindo-se como agente ativo no processo de ensino aprendizagem da propaganda. No entanto, em relação aos conhecimentos abordados em cada módulo, notamos uma limitação na abordagem do terceiro módulo no qual os valores culturais e ideológicos das propagandas poderiam ter sido mais explorados por meio de discussões e pontos de vista, dentro de contextos culturais específicos.

Isto é, percebemos que a professora, talvez, motivada por sua leitura prévia do texto e pelo desejo de ensinar explicitamente os alunos a refletirem sobre a representação imagética, demonstra uma certa ansiedade na condução das interpretações antecipando o processo de construção de sentidos e não dando aos alunos tempo suficiente para que construíssem suas próprias reflexões. Assim, o leque de possibilidades dos aspectos culturais e ideológicos não foi ampliado com profundidade prevalecendo a visão da professora.

Avaliamos este fato como uma das dificuldades encontradas na implementação do modelo multimodal, haja vista o desafio de se trabalhar com conceitos e teorias distantes do contexto educacional, a professora colaboradora, por exemplo, não tinha nenhuma experiência didática que envolvesse letramento visual, nem em sua formação inicial nem na continuada.

Mesmo assim, sentimos um considerável crescimento da professora revelado em uma postura mais ativa em relação ao início das sequências de aulas. Inclusive fazendo, em um momento de seu relato, uma sugestão para o estudo de *outdoor*, em novas oportunidades. Tal sugestão, a nosso ver, é representativa desse crescimento e se constitui em uma contribuição bastante positiva que vai além da experiência realizada para incluir na proposta uma diversidade maior de gêneros da área da propaganda para ampliar o conhecimento dos alunos.

Atitudes como essa da professora ilustram bem o novo paradigma da LA que se ocupa de possibilidades de transformação da realidade, buscando propiciar aos participantes novas formas de agir e de se constituir como cidadãos, questionando e reelaborando seus conhecimentos de mundo (MOITA LOPES, 2006).

Considerações finais

Na intenção de concluir a pesquisa, retomamos a motivação da qual este trabalho partiu, referindo-se à necessidade do estabelecimento de diálogo entre aspectos do letramento visual e o ensino. Essa motivação levou-nos a propor um modelo multimodal para abordagem de textos imagéticos de modo a contribuir para o desenvolvimento do Letramento Visual dos alunos, no caso desta pesquisa, no ensino de Língua Portuguesa. Defendemos, portanto, a inserção de práticas de letramentos visuais em contextos de sala de aula orientando um trabalho no qual os alunos devem ser preparados para entender e interpretar aspectos do texto imagético, como também para se apropriar desse conhecimento na elaboração de suas produções textuais dentro de um contexto sociocultural específico, haja vista a estreita relação entre os elementos visuais e os significados culturais.

Ao considerarmos essa perspectiva, o principal objetivo desta pesquisa foi investigar a implementação do modelo multimodal como proposta didática para a abordagem dos gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa como língua materna, conforme exposto inicialmente.

Esse direcionamento levou-nos a traçar um projeto didático a ser desenvolvido com alunos do nono ano do Ensino Fundamental em colaboração com a professora titular da turma tendo como norte a geração de dados que possibilitassem chegar às conclusões sobre a seguinte tese que defendemos ao longo desta pesquisa: A participação em um projeto de ensino por meio do *modelo multimodal* possibilita o contato com aspectos da produção dos gêneros multimodais e com uma metalinguagem própria desse gênero contribuindo para o desenvolvimento do Letramento Visual e para a formação crítica do aprendiz.

A pesquisa foi delineada em três importantes vieses que conduziram à constituição dos capítulos e modelaram os resultados obtidos: o trabalho da professora-colaboradora, a produção textual dos alunos e o papel que tem o *modelo multimodal* na abordagem didática de textos imagéticos.

Para manter o direcionamento investigativo, vamos sintetizar os principais resultados obtidos, tomando como parâmetro os questionamentos que direcionaram a nossa investigação.

Para responder à primeira questão referente à aplicação do modelo multimodal – “Como se delineia o funcionamento de uma proposta pedagógica de leitura e produção de textos imagéticos à luz do modelo multimodal que defendemos nesta tese?” – buscamos a

partir da elaboração didática do *modelo*, focalizar o desenvolvimento das três sequências de aulas realizadas ao longo do projeto pontuando a condução das atividades desenvolvidas e procedendo à discussão sobre aspectos relevantes que as análises foram guiando.

Analizamos as aulas ministradas elegendo a dinâmica de funcionamento dos módulos do *modelo multimodal* e a recepção dos alunos no tocante ao envolvimento com as atividades propostas. Dessa forma, as análises ressaltaram que a elaboração didática do *modelo* funcionou como uma ferramenta metodológica essencial na mediação do processo de leitura e produção de textos imagéticos, haja vista o propósito pedagógico pela busca de uma consciência visual que foi imprimido em cada módulo.

Os módulos referentes à dimensão operacional, em geral, proporcionaram dificuldade e, curiosamente, também, mais empolgação aos alunos. Ao serem explicitamente ensinados a entender os elementos da composição visual e apropriarem-se deles, em seus próprios textos, os alunos sentiram-se desafiados, mas também motivados pela expectativa de se utilizarem de um conhecimento inteiramente novo para eles.

As reflexões em relação aos módulos da dimensão contextual proporcionaram aos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica acerca dos fatores socioculturais inerentes às imagens o que, em geral, e na ausência de pesquisas como esta, dificilmente é abordado na esfera escolar do Ensino Fundamental. Isso porque o contexto de exposição visual ao qual estamos expostos favorece uma falsa familiaridade com os textos imagéticos fazendo com que os apreciemos sem refletir muito sobre eles, entendendo - os como se fossem “legíveis”.

Nessa perspectiva, dois aspectos relevantes foram destacados: a abertura para o debate de temáticas contemporâneas (discussão de cunho político, problematização do fenômeno da *selfie*, campanhas de conscientização) que, por meio de suas representações multimodais, exerceram um forte apelo junto aos alunos contribuindo para a elaboração de suas próprias opiniões. E, conseqüentemente, uma abordagem de linguagem mais consciente e crítica em relação ao seu uso, levando o aluno a posicionar-se e intervir no mundo através da materialização de um discurso mais questionador e socialmente engajado. Ou seja, a imagem fortaleceu a voz ao aluno, empoderando-o para atuar de forma crítica dentro do seu grupo social.

No que diz respeito à segunda questão de pesquisa “De que maneira as produções textuais dos alunos revelam aspectos do Letramento Visual em relação aos gêneros multimodais trabalhados?”, ressaltamos a importância das habilidades com os recursos multimodais, sobretudo no que diz respeito à instância dos significados marcados pelo

contexto social (dimensão contextual) e aos mecanismos de uma metalinguagem própria do texto imagético (dimensão operacional) que determinam e caracterizam o modelo multimodal defendido nesta tese.

Pudemos verificar, entre outras coisas, um aspecto bastante significativo: produções constituídas pela interação do verbal e da imagem, e também produções construídas maciçamente pela imagem. Contudo, independente das modalidades utilizadas, em sua maioria, os alunos utilizaram-nas como elemento importante da produção textual e não de forma acidental ou impensadamente, atestando habilidades no trato com a produção imagética.

Constatamos, por meio das produções analisadas, que as dimensões do *modelo multimodal* se mostraram essenciais para o processo de letramento visual dos alunos. Além disso, pudemos verificar também que, dependendo do gênero trabalhado, suas particularidades influenciam diretamente a resposta do aluno no que diz respeito às suas produções.

De acordo com as especificidades de cada gênero, a semiose verbal, ou a visual é mais utilizada. Dessa forma, o conhecimento multimodal e a própria exploração do contexto social foram fatores mobilizados pelos alunos de maneira variada (mais intensamente ou menos intensamente), tendo em vista o gênero em questão. Isso implicou diretamente a organização textual e a forma de utilização dos recursos da imagem: observamos que estratégias para denotar saliência à composição estão presentes nas produções textuais dos três gêneros, já os recursos da imagem que conferem significação, conforme o espaço em que se localizam (esquerda e direita; topo e base), são recursos utilizados, especificamente, na charge e na publicidade, e elementos que destacaram um maior envolvimento contextual (situações sociais e culturais), sugerindo que interpretações e associações com o contexto estão presentes mais efetivamente na fotografia.

Em função de já serem bastante acostumados com a utilização da imagem em suas práticas cotidianas, notamos que os alunos, de uma maneira geral, já possuíam grande potencial para construir sentidos a partir das linguagens verbo-visuais, embora fizessem isso de forma espontânea e aleatória. A oportunidade para que esse potencial se desenvolvesse, sobretudo de maneira a despertar a criticidade dependeu, de fato, daquilo que foi proposto em sala de aula – a sistematização de um projeto didático por meio do *modelo multimodal*.

Consoante com os postulados da LA contemporânea que têm vislumbrado novas formas de fazer pesquisa trazendo o sujeito para dentro do campo de investigação,

consideramos oportuno ouvir a voz da professora colaboradora a fim de compreender o seu posicionamento como protagonista do projeto didático desenvolvido. Pensando dessa forma, a terceira e última questão de pesquisa diz respeito à avaliação da professora em relação ao seu fazer pedagógico no decorrer do processo de desenvolvimento do letramento visual que investigamos.

Interessante destacar que a atuação da professora foi uma ampliação do foco da nossa pesquisa (não a mudança, pois não desviamos nosso olhar do letramento visual dos alunos) que ocorreu quando começamos a observar atentamente o papel singular que ela teve como responsável direta pelas sequências das aulas, imprimindo suas motivações e posicionando-se como mediadora para favorecer o desenvolvimento do projeto.

Realizamos no capítulo quatro, distribuída no decorrer de cada sequência de aulas, a análise do relato da professora, pelo qual tivemos acesso ao seu posicionamento acerca do trabalho desenvolvido reconhecendo aspectos positivos como também dificuldades de ordem epistemológica e prática. Os resultados dessa análise nos levaram a constatar que as atividades do projeto, inicialmente, foram desafiantes para a professora em razão de se tratar de um procedimento didático novo que exigia dela a apropriação de conhecimentos e ações para uma nova postura em sala de aula, mas essa sensação inicial foi sendo paulatinamente superada e dando lugar a uma postura de mais autonomia e confiança.

A reflexão sobre práticas de letramentos visuais, de uma forma geral, sempre evidencia dificuldades para o trabalho com o texto imagético no ensino de Língua Portuguesa, haja vista não termos, comumente, uma formação inicial sistematizada que contemple essa área do conhecimento (VIEIRA, 2007). Observamos, porém, nas análises, momentos em que a professora fez a atualização de conceitos teóricos à luz de uma exemplificação não discutida previamente em planejamento demonstrando tentativas de incorporação da teoria e autonomia na mobilização de estratégias para as atividades práticas.

Podemos considerar que apesar das dificuldades apontadas, a professora demonstrou uma avaliação positiva acerca de sua participação na pesquisa como um todo, ao mencionar o processo de transformação em relação a sua experiência pessoal com a leitura de imagens - *até minha forma de ler mudou*, de acordo com suas próprias palavras. A orientação por um olhar mais crítico em relação às modalidades verbal e visual da linguagem foi explorada nos encontros formativos e de planejamento e representou um espaço para arregimentar questões teóricas e práticas constitutivas da formação docente.

Por outro lado, verificamos o grande envolvimento da professora com as atividades da pesquisa, demonstrando engajamento com as sequências de aulas e com o seu processo individual de aprendizagem desde a apropriação do *modelo multimodal* até a sua elaboração didática e a implementação em sala de aula, inclusive sinalizando para uma possível ressignificação do seu fazer docente no ensino de Língua Portuguesa pelo viés da multimodalidade, [...] *já tenho em mente muitas coisas pra fazer até mesmo continuar já que não deu pra fazer tudo o que a gente tinha pensado*. Sem entrarmos no mérito analítico das palavras da professora, defendemos que valeu a pena o projeto didático à luz do *modelo multimodal*, haja vista servir guardadas as características e os propósitos de cada nível de ensino, como modelo para projetos didáticos significativos, com base nos gêneros multimodais.

Diante do exposto, podemos considerar o objetivo geral desta pesquisa contemplado, pois pudemos constatar que, durante toda a realização do projeto didático, o *modelo multimodal* favoreceu a relação entre a professora o texto imagético e os alunos contribuindo, efetivamente, para a promoção de uma consciência crítica capaz de desenvolver o processo de letramento visual. O projeto didático elaborado se caracterizou por apontar algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto imagético em sala de aula, sobretudo, no que diz respeito à viabilização de uma abordagem de leitura e de produção de forma socialmente consciente.

No geral, pelo trabalho empreendido nesta pesquisa, consideramos que a contribuição para o meio acadêmico foi de ampliar a produção de estudos teórico-práticos sobre os gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa, especialmente, com uma abordagem didática para os textos imagéticos, demonstrando a importância de se inserir em sala de aula práticas de letramentos visuais que tornem os estudantes mais questionadores e críticos das imagens a que estão expostos em seu cotidiano.

Nesta pesquisa, refletimos também sobre a necessidade de formação inicial e continuada para os professores, especificamente, na área de Letramento Visual. Comumente, não existe uma formação/orientação definida para subsidiar o trabalho com o texto imagético em sala de aula. A multimodalidade é uma realidade, as imagens já chegaram aos materiais didáticos, mas a sistematização do uso delas como recurso semiótico ainda não chegou aos alunos, nem aos professores, conforme constatamos em alguns momentos da pesquisa. O professor precisa estar familiarizado com a perspectiva multimodal aplicada ao ensino para, entre outras coisas, abordar de forma crítica e responsável o papel das imagens enquanto

textos. Não há como tornar o trabalho com os textos multimodais uma realidade sistemática e consciente sem o respaldo teórico e formativo necessário.

Entre outras questões que o estudo não buscou investigar, e que podem gerar outras pesquisas na área, está a sugestão que poderia advir de investigação que, a partir das dimensões do *modelo multimodal*, verificasse a implementação do *modelo* com gêneros multimodais do meio digital que utilizam a escrita integrada a outros modos semióticos (som, movimento, etc.) além da imagem.

Esperamos, contudo, dada as limitações desta pesquisa, que as reflexões suscitadas sejam promissoras para os estudos sobre o Letramento Visual, além de relevantes, do ponto de vista teórico, para o fortalecimento das práticas docentes de professores de Língua Portuguesa.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que a realização desta pesquisa ressignificou a nossa forma de enxergar a escola pública. Fazendo parte diretamente da realidade de escola pública, sempre tivemos a real noção dos problemas que iríamos enfrentar, inclusive receio ao fazermos a opção por uma turma de alunos fora de faixa etária e com uma professora sem formação específica em nossa área de investigação. Entretanto, após a pesquisa finalizada e os problemas vivenciados, eles tomam outra dimensão. Os problemas existem, muitas vezes, pensamos até em desistir, após aulas “barulhentas” e “agitadas”, nas quais a professora não era ouvida, mas também houve momentos de recompensa na surpresa das produções dos alunos e na dedicação intensa da professora colaboradora para suprir sua carência de formação teórica e desenvolver o projeto da melhor forma possível, por exemplo.

No “final”, reafirmamos que não temos a “escola modelo”, mas temos a certeza de que é possível, em uma escola pública, trabalhar o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros multimodais com vistas a desenvolver o letramento visual dos alunos.

Referências:

- ABRANTES, J. C. *Breves contributos para uma ecologia da imagem*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jc-ecologia-imagem.pdf> Acesso em março de 2016.
- ALMEIDA, D. B. L.de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, p. 173-202,2009.
- _____. Pelos caminhos do letramento visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: *Linguagem em Foco*. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, p. 43-63, 2011 a;
- _____. Multimodalidade e Ensino: Integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. In: BARBARA Leila [et.al.] *Textos y lenguaje académico: exploraciones sistêmico – funcionales em português y español*. Los Polvorines:Universidad Nacional de General Sarmiento;Pontificia Universidad Católica de São Paulo,2011 b;
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010;
- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: *Linguagem em Foco*. Vol. 1. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, p.p. 13-24, 2011;
- BALLOCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 65-80, 2007.
- BARROS, E. M. D. de. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L.(Org.). *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 137-168,2014.
- _____; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis) curso*. Tubarão/SC, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].
- BEARNE, E. Rethinking Literacy: Communication. Representation and Text. *Reading Literacy and Language*, 37(3), 98-103, 2003.
- BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R.; HEBERLE, V. Análise multimodal de anúncios do programa “Na Mão Certa”. *Letras (UFSM)*, v. 20, n. 40, p. 9-26, 2010.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BROWETT, J. Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture. *Impact*, v. 11, n.2, p.24-29, 2002.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In Callow, J. (Ed.). *Image matters: visual texts in the classroom*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association (PETA), p. 1-13, 1999.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S; CELANI, M.A.A. (orgs). *Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. In: *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> Acesso em novembro, 2014;

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, p. 33-61, 2006.

COSTA, G. S. A quinta habilidade linguística no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: *Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual do Ceará*. v.3. n.5. p.p. 167- 181, 2011;

COSCARELLI, C. V. *Gêneros textuais na escola*. In: *Revista Veredas on line*, PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, 2007, p.78-86; Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344;

_____. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo*

sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008. P. 257-272.

_____. et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

DESCARDECI, M. A. A. S Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. In: *Educação Temática Digital*. Campinas, V.3, n.2, p. 19-26, 2002.

_____. V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DIONÍSIO, A.P. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, Vol. 2, p.69-99, 2001.

_____.Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: *Fala e Escrita*. MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196,2005a.

_____.Gêneros multimodais e multiletramento In: KARWOSKI, A.M; GAYDZECKA, K.S.B. (Org.) *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p 159-177,2005b.

_____.VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-42, 2013.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B . *Gêneros Orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Perspectiva em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 11-31, 2008.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, p.17-29, 2004.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.143-233,2003 (Tradução de Guido A. de Almeida).

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. São Paulo: Global, v.1 (Global universitária: Série linguagem, comunicação e sociedade). 1978, p. 125-161.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. 1. ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988. p.p 261-268.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. SP: Parábola, 2013, p. 39-58.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Unicamp, 2004.

_____, Modelos de Letramentos e as praticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pátria social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

_____. Multimodality, multimedia, and genre. In: HANDA, C. (Org.) *Visual rhetoric in a digital world*. Boston and New York, Bedford/St. Martin's, 2004.

LOUSADA, E. G. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-96, 2011.

MACHDO, A.R. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R. et al.: Relações entre Linguagem e Trabalho Educacional: Novas Perspectivas e Métodos no Quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de letras, p.15-29, 2009.

MARCHETTI, G; STRECKER, H; CLETO, M. L. *Para Viver Juntos: português, 9º ano: Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, K. S. B.(Org.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

_____. Gêneros textuais: definições e textualidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, p. 123-151, 2009.

MOITALOPES, L P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, H.: CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade*. Letras, v. 20, n. 40, p. 43-66, 2010.

_____; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

MOZDZENSKI, L. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008 (Teses e Dissertações).

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v.14, n.2, p.529-552, 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n.1, p.60-91, 1996.

OLIVEIRA, S. Explorando o texto visual em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n.2, p.p. 181-197, 2007.

_____. Texto visual e leitura crítica: O dito, o omitido, o sugerido. In: *Linguagem e Ensino*, Vol.9 n.1, pp. 15 -39, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, R. C. M. Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2005.

PIMENTA, S. M. A O signo da receptividade. Uma visão sócio-construcionista da interação. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2006.

PIMENTA, S. M. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. (org). Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Série Estudos Lingüísticos, v.2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2001.

_____. & SANTANA, C. D. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, A.C. F (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v.2 Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG; FALE/UFMG, 2007, p. 153 – 174

PINTO, A. C. S. *A materialidade visual dos textos publicitários: Uma proposta didática para o ensino da leitura*. In: Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais Fortaleza, Ce : Ed:UECE, 2013.

Disponível em http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anais_siget_7.pdf

QUIRINO DE SOUSA, Renata Maria Rodrigues. Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa no ensino público: transposições e desafios. São Paulo, USP, 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Geek/Downloads/2011_RenataMariaRodriguesQuirinoDeSousa_VCorr.pdf

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RIESLAND, E. Visual literacy and the classroom. In: New Horizons for Learning. 2006 Disponível em: <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>. Acesso em novembro, 2014.

ROCHA, H. da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A. [et al.] (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.p. 35-76, 2007.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

_____. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P.p. 13-36.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p.11-31, 2012.

_____; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 7-18, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 21-39, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ *Gêneros orais e escritos na escola*. Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, p. 71-91, 2004.

SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade. Letramento visual e ensino de produção de texto: o encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em inglês-língua estrangeira Tese (Doutorado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. In: *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v.1, n.1. 2002, p. 10-19. Disponível em: <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf> Acesso em novembro, 2014.

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

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática docente de línguas. In: *Linguagem e Ensino*. v. 5; n. 2; Pelotas, p. 91-116, 2002.

van LEEUWEN, T. Multimodality. In: *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London/New York: Routledge, p. 668-682, 2011.

_____. *Introducing Social Semiotics*. London and New York: Routledge, 2005.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L. et. al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 29-45, 2007.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. [et al.](orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 09-33, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1987].

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

WALTY, I.L.C.; FONSECA, M.N.S. & CURY, M.Z.F. *Palavra e Imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILEMAN, M. S. *Visual Communicating. Educational Technology Publications*. New Jersey, 1993.

ANEXOS

Anexo A

Quadro 9: Notação utilizada na transcrição das aulas

OCORRÊNCIAS	SINAÍS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: como é você,? Beatriz: não sei, Em termos de didática?
Pausa CTA	,	Beatriz: e assim, depois, que eu
Pausa longa	...	Beatriz: o ambiente é estranho... muito estranho
Ênfase	MAÍÚSCULAS	Luísa: , vou tomar uma decisão aGOra
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Lilica: é: : não sei , talvez: cur: sos
Silabação	-	Isabela: porque é com-PLE-ta-men-te
Interrogação	?	P: como?
Segmentos incomprensíveis	(...)	Beatriz: não, ó tá vendo? Elas (...)
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	Beatriz: vem depois do/do/da/da técnica
Comentário da transcritora	(())	Luísa: não é? ((ri))
Discurso reportado	“ “	Beatriz: porque eles já vão dizer “não”
Superposição de vozes	[	P: [seu fim? Isabela: [meu fim é horrível,
Simultaneidade de vozes	[[	Luísa: [[os alunos precisam P: [[sei sei
Ortografia		Ahã, hum,humrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	Isabela: tudo começou porque minha mãe queria /.../ mas eu odiava inglês

Anexo B

Quadro 10: Legenda das transcrições

NOME	LEGENDA
Alunos	<i>A1, A2, A3, numerados de acordo com a ordem de participação.</i>
Toda a turma	<i>T</i>
Professora colaboradora	<i>C</i>
NOME	LEGENDA

Anexo C

Relato da Professora Colaboradora

Eu nunca havia trabalhado com imagens antes, pelo menos assim com essa organização e esse modelo como no projeto. No início, não foi uma tarefa fácil para mim, pois eu precisava de muitos detalhes para poder fazer o projeto acontecer. Apesar de eu estar muito animada, algumas dúvidas de ordem prática e teórica surgiram conforme avançava no planejamento das aulas. O planejamento das primeiras aulas foi tranquilo com a presença diretamente de Ana Cláudia depois, praticamente, tive que me virar sozinha porque não sobrava muito tempo na escola para discutirmos, ela sempre me ajudava na seleção do material a ser aplicado, mas não era a mesma coisa de estar sentada planejando. Lembro que no final da primeira sequência eu estava muito cansada porque era tudo novo eu nunca tinha trabalhado dessa forma e os alunos também não aí eu tinha que me desdobrar para aprender e para dar aula e fui aprendendo mesmo em cada encontro, em cada planejamento e em cada aula com os alunos, até a minha forma de ler mudou.

Para o desenvolvimento do trabalho segui uma sequência lógica e reflexiva de acordo com o que Ana Cláudia orientou. Partindo de uma atividade tipo motivadora para apresentar o gênero à turma e estabelecer o primeiro contato com o texto imagético, depois trabalhar com a nomenclatura das imagens, os aspectos sociais acerca do tema do texto, a leitura das imagens e a produção do texto. As produções foram lindas, amei todas.

A primeira sequência (da charge) foi a mais difícil, oferecer aos alunos contato com as charges numa perspectiva crítica e não apenas humorística ou “desenhista” dá muito trabalho. Mesmo sabendo da importância de se trabalhar a imagem, nem sempre planejava minhas aulas seguindo uma sequência lógica e reflexiva como no modelo, pois como mencionei, tenho que seguir o livro didático, que tenta trazer uma sequência de atividades de leitura e produção textual, mas nada parecido com o que nós fizemos, sempre faço as adaptações para adequar às atividades a realidade da turma, mas o resultado não é satisfatório, é muito superficial e não empolga os alunos nem a gente mesmo. Os temas abordados no projeto foram bastante pertinentes - copa do mundo, corrupção política, entre outros e os alunos bombardeados com tanta informação a respeito. Isso fez com que eles ficassem mais motivados e se sentissem à vontade para opinar, além de perceber o que eu queria, o teor questionador por trás das imagens, foi muito bacana esse momento com as charges, todos queriam participar, gostaram muito. Já dominando as características imagéticas, propomos aos alunos que produzissem suas próprias charges e foi uma atividade riquíssima com discussões muito boas e mais ainda a participação de todos. Essa atividade levou-os a discussões saudáveis e mais informação sobre o nosso país, pois saímos do ciclo copa do mundo e diversificamos o foco.

Já com um olhar mais apurado, ofereci aos alunos o mundo da fotografia. Ler uma fotografia é uma atividade mais criteriosa para captar a ideia do artista por trás das lentes. Os alunos registraram suas próprias fotos como elemento de protesto e foi uma atividade bastante motivadora, pois deu aos alunos voz e vez – eles puderam expressar seus pensamentos em imagens. O trabalho com fotografia foi o que eu mais gostei, a turma também porque eles puderam se colocar sobre aspectos reais da escola criticando ou elogiando, mas um trabalho bem real, já tenho em mente muitas coisas pra fazer até mesmo continuar já que não deu pra fazer tudo o que a gente tinha pensado. Acho que nesse momento do trabalho quem saiu ganhando foi mais eu do que os alunos porque aprendi muito, muito mesmo, tanto na preparação das aulas quanto com a turma, é certo que as aulas também foram novidade para eles, mas coisas que eu pensava que fosse difícil para eles pegarem, tiraram de letra.

Foi visível o crescimento dos alunos na leitura e produção de imagens, finalizando o projeto trabalhei com a propaganda buscando fortalecer o exercício crítico dos alunos e incentivar a produção de suas próprias propagandas. Os alunos adoraram porque não era costume deles (nosso) trabalhar com a produção de propagandas, geralmente só fazíamos a leitura porque a gente achava difícil a proposta do livro didático, mas aqui não foi não. Tivemos produções bastante criativas com a utilização do verbal e do visual para convencer o leitor, os alunos sempre me surpreendendo. A fase de leitura foi um momento importante para esse gênero, por meio da saliência trabalhamos a reflexão crítica dos alunos buscando salientar questões sociais e culturais presentes nas imagens veiculadas pelas propagandas, foi um trabalho motivador porque a gente viu os alunos envolvidos. O ponto negativo é que foi um pouco rápido não houve tempo para abrir o leque da área. Para outro momento, o estudo de outdoors, por exemplo, seria bastante sugestivo. É apenas uma contribuição.

Para o que foi proposto pelo modelo, o feito foi alcançado e o resultado satisfatório. A ideia de trazer para os alunos os resultados conquistados (a exposição) ajuda porque estabelece uma espécie de contrato e de compromisso de melhorar. O fato de uma aula depender da outra fez com que os alunos vissem a importância de não quebrarem a sequência e como vimos nas produções todos que participaram fizeram lindas produções, principalmente, os que frequentaram todos ou quase todos os módulos.

Acho que foi muito válido aprendi com Ana Cláudia, aprendi também com os alunos que se mostraram participativos e receptivos, a mudança de comportamento foi para melhor, até alunos que nunca faziam nada quiseram participar. Penso até mudar minhas aulas com gêneros para tentar seguir os passos do modelo multimodal, mesmo trabalhando qualquer gênero, mas procurar dar o enfoque da multimodalidade. Como eu nunca tinha trabalhado dessa forma, achei que fui melhorando e crescendo durante o projeto,. A experiência foi fantástica, conhecer a teoria e já pôr em prática fez toda a diferença.

Hoje eu sei dizer o que é multimodalidade, é levar o aluno a enxergar uma imagem, é fazê-lo pensar além dos traços superficiais, é fazê-lo ler as entrelinhas porque leitura e escrita acontecem também fora das linhas do papel. Concluindo, quero reafirmar o quanto foi importante esse trabalho por ter dado espaço para a voz

de cada aluno, que, a meu ver, parece ter sido a primeira vez que fizeram isso em função da realidade problemática da turma. Foi motivante ver a participação deles e mais ainda com um discurso questionador e crítico por parte de alguns.

Anexo D

Entrevista semiestruturada com a professora colaboradora

Você acredita que as imagens podem auxiliar no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa? Por quê?

Creio que sim... as imagens estimulam o desenvolvimento intelectual do aluno:: assim ... com as imagens ele consegue associar melhor o código visual com o seu processo de ensino frequente... eu vejo as imagens como elementos importantes sim no processo de ensino-aprendizagem... em todas as áreas e por isso também em Língua Portuguesa ... hoje é fato que o visual prende, conquista, encanta mais do que qualquer outro meio não é? não é à toa que a mídia usa deste artifício para persuadir o público e você sabe que consegue/ não só os nossos alunos mas todo mundo hoje é muito é :: ligado / influenciado pelas mídias por isso... pelo visual/ pelas imagens que chamam a atenção então :: o que que acontece? a gente tem que aderir a esse mundo do aluno pra escola não perder tanto pras mídias mais do que já perde né? acho muito importante essa ligação pras aulas ficarem mais interessantes também né? levar o aluno a refletir sobre tudo isso...é:: fazê-lo pensar ... fazê-lo ler as entrelinhas porque leitura e escrita acontecem também fora das linhas do papel/ então as imagens podem sim auxiliar... fazer parte do trabalho de Língua Portuguesa... ler e escrever fazem parte do conhecer... do saber... do dominar... do pensar...do agir... também é preciso ter muito cuidado com esta utilização da imagem em sala... não é simplesmente chegar e passar uma imagem... um filme ou mostrar um vídeo tem que ter o objetivo proposto naquela atividade/ muitas vezes torna-se negativa esta utilização por que os educadores não se preocupam em fazer associação com o texto verbal ou com a vida do aluno... usam a imagem de forma aleatória e acham que estão trabalhando o texto imagético ...a interpretação do texto imagético requer certa prática é um processo lento... assim como o processo da leitura de texto verbais... não é porque é imagem que o aluno de cara vai entender... se for assim fica na mera decodificação é preciso prática...

Como se dá (ou não) o trabalho com o texto imagético nas suas aulas?

Bom... quando eu levo imagens para trabalhar em sala de aula os alunos em sua maioria gostam bastante, é ... eles conseguem entender melhor além de ser visualmente mais prazeroso para estudar, é ... :: como dizem em ciências... o cérebro tem muitas funções para o corpo humano e quando é mostrado isso de formas mais prática com imagens com desenhos... o aluno consegue entender melhor, da mesma forma é na Língua Portuguesa quando você fala quando você lê um poema que fala da infância aí você sabe que aquilo faz parte da vida do aluno... mas quando vem a imagem junto, como eu já fiz /a imagem relacionada ao poema o aluno fica mais interessado e a interpretação fica mais aguçada... nas minhas aulas as imagens vêm sempre associadas aos gêneros textuais... por exemplo... quando dá certo tal associação sempre que as aulas abordam algum gênero textual/ o texto imagético é evidenciado para que os alunos entendam a relação de completude dos textos... além das imagens apresentadas no livro didático... outro ambiente riquíssimo são as redes sociais... os memes fazem parte do cotidiano desses alunos e precisamos explorar este material a nosso favor e ainda questionar as imagens presentes em sua rotina... um dos maiores desafios é trabalhar os textos verbais e não verbais de forma unificada sem que o aluno passe de etapa com dificuldades conceituais esse é um problema... trabalhar o texto imagético na sala de aula desde que não esqueçamos os conhecimentos conceituais que o aluno deve ter para conseguir prosseguir no seu estudo, digamos assim.

Em caso positivo, como você avalia a participação/recepção dos alunos nessas aulas?

Posso dizer que a recepção dos alunos na utilização do texto imagético é muito positiva eles ainda conseguem ter esta ludicidade por estarem ainda no Ensino Fundamental / gostam de textos lúdicos... de interpretações lúdicas eles gostam muito de imagens... então é preciso que se trabalhem os textos não verbais para que eles possam ter uma visão mais crítica e interpretativa a partir dessa visão mais lúdica... eles costumam interagir bem com os textos imagéticos... a participação é a melhor possível há uma boa receptividade... eles ficam sintonizados e argumentam discutem /afinal é algo mais próximo da realidade deles... é verdade que encontramos resistência de alguns porque exercitar o pensamento não é fácil mas eles acabam vencidos e contagiados pelas imagens essa prática precisa ser rotineira para que tenhamos resultado... por outro lado deve-se ter cuidado com as imagens que podem ter interpretações equivocadas em determinados momentos... uma imagem jogada sem nenhuma preparação... sem nenhum objetivo não

vai ter sentido algum pra aquele aluno é preciso que se tenha relação com aquele meio.

Como são exploradas as imagens no livro didático? Há alguma orientação no próprio livro para a abordagem desse tipo de texto (o imagético)?

No livro didático especialmente o que trabalho da SM... as imagens é:: são recorrentes/ cada unidade é introduzida por uma imagem relacionada ao conteúdo proposto / o texto verbal sempre vem associado ao texto não verbal/ qualquer que seja o gênero... se é uma reportagem vem a imagem associada se é artigo de opinião sobre vem a imagem do tema pra que o aluno associe... eu vejo uma dificuldade em relação as imagens no livro didático porque os alunos se acomodam em olhar só para a imagem e não querem olhar mais o texto verbal... é por isso que é sempre importante o trabalho conjunto / você lê o texto verbais e depois faz a associação... o livro apresenta questões pedagógicas estantes acerca das imagens apresentadas... geralmente trazem primeiro a imagem e aí fazem aquela interpretação da imagem para depois vir o texto... no livro que eu trabalho existe um lugar específico de orientações para o professor que o incentiva a trabalhar os comportamentos as atitudes / a forma de pensar dos alunos através daquele texto que esta sendo mostrado seja imagético ou não... acredito que ainda não está sendo trabalhado da forma mais satisfatória possível o livro didático... ou seja ... ainda não se faz o aluno interpretar de forma critica e com autonomia mas acho que estamos no caminho certo... os livros estão tentando de alguma forma chegar a este estágio ... sabe-se que o processo é lento... o processo é demorado para se romper com certas hierarquias mas já se vê nas salas de aula alguns resultados positivos na utilização do texto imagético e da utilização desse texto no livro didático.

Você sente que faz um trabalho satisfatório com este tipo de texto ou não? Por quê?

bem é... acho que ainda não faço um trabalho satisfatório... sabe... acredito que ainda estou sem conseguir trabalhar de forma concreta, real este tipo de texto não sei... acho que quase sempre acabo desviando o olhar para os conhecimentos conteudísticos é muita exigência da escola sabe... tem que ensinar... isso aquilo... seguir o programa da série aspectos mais de conteúdo formais gostaria de explorar ainda mais este recurso do visual ... ferramentas tecnológicas essas coisas que precisam ser mais acessíveis na sala de aula para enriquecer o trabalho ... sei que é um processo longo um processo que

requer muita prática /também acho que a mudança tem que ser geral não é? ... não adianta eu tá aqui com ideias boas planos mil se toda a escola não pensa como eu ... então não temos como fazer mesmo um trabalho satisfatório acredito que o envolvimento de todos é o que leva a um resultado satisfatório pelo menos no que diz respeito a escola e não só o envolvimento mas o conhecimento como eu falei sobre ferramentas tecnológicas ... nos planejamentos é o que mais se pede para se trabalhar com isso mas como? com que projetos? é preciso parar pra pensar pra estudar pra orientar e nas escolas não se tem isso... é a gente só mesmo aí fica difícil ... percebo que tenho muito ainda a melhorar no que diz respeito a utilização mesmo do texto imagético nas aulas... sei que os alunos gostam muito isso é perceptível mas ainda não consegui chegar a desenvolver um trabalho que estimulasse os alunos a se desenvolver melhor sabe... melhorar suas capacidades cognitivas ... uma coisa assim mais organizada planejada... no entanto fazemos um trabalho ... satisfatório ou não eu sei que o trabalho é feito(risos) pelo menos EU eu mesma não deixo passar não ... aproveito tudo que é imagem ... e imagens temos em abundância basta descobrirmos o que queremos focar e como focar... acredito também que essa abordagem requer uma preparação diferente do professor até porque estimula sentidos e percepções diferenciadas do aluno/ o professor necessita de uma elaboração mais específica que atenda as perspectivas e habilidades diferenciadas do seu aluno... é claro que isso não é fácil e requer tempo é um processo contínuo e paulatino.

Anexo E:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 7ª Reunião realizada no dia 24/07/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“O LETRAMENTO VISUAL EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA”** da Pesquisadora Ana Cláudia Soares Pinto. Protocolo 0383/14. CAAE: 33087614.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Drª Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 – João Pessoa – PB
☎ (83) 3216 7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Anexo F: Todos os dados transcritos em relação às aulas das sequências 2 e 3 (cf. CD-R à parte)

APÊNDICES

APÊNDICE A: PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO PARA LEITURA DE CHARGES

Atividade de leitura de charges

► Analise a charge dando-lhe um sentido. Em seguida, escreva um parágrafo contendo informações sobre o assunto tratado; crítica apresentada, contexto social, aspectos de ironia ou humor utilizados pelo chargista e outras informações mais que você percebeu, de modo que alguém que não viu essa charge possa identifica-la a partir da leitura de seu texto.

Bom trabalho!

APÊNDICE B: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE PROPAGANDAS

Atividade de criação de propagandas

► Escolha um dos produtos abaixo para criar uma propaganda de mídia impressa, supondo que ela será colocada em um mural de alta visibilidade na escola. Procure aproveitar as estratégias dos recursos imagéticos que trabalhamos, hoje, para seduzir o seu leitor.

- a) Um **celular** que apresenta recursos inovadores, além dos oferecidos pelo comércio;
- b) Um novo modelo de **bicicleta** com características diferenciadas das bicicletas tradicionais;

- c) Um **notebook** desenvolvido especialmente para estudantes do Ensino Fundamental e Médio;
- d) Um **livro** impresso que conte uma intrigante história de paixão, de alegria, de amizade, ou até de terror.