

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

LEILIANE NOGUEIRA SANTIAGO

**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DE TIRAS**

MOSSORÓ
2020

LEILIANE NOGUEIRA SANTIAGO

**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DE TIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO – associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Dr. Vicente de Lima-Neto

MOSSORÓ
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S235 Santiago, Leiliane Nogueira.
Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras / Leiliane Nogueira Santiago. – Mossoró, RN, 2020.
195 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.
Orientador: Dr. Vicente de Lima-Neto.

1. Letramento crítico multimodal. 2. Tiras – Quadrinho. 3. Língua portuguesa – Ensino. I. Título.

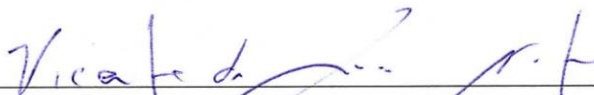
CDU: 37.091.39:070.449.8

LEILIANE NOGUEIRA SANTIAGO

**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DE TIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO – associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 03 / 03 / 2020 pela seguinte banca examinadora:



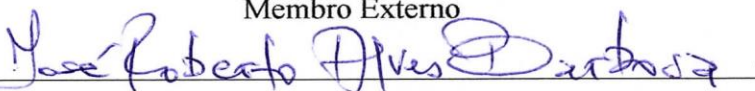
Prof. Dr. Vicente de Lima Neto - Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA
Presidente



Prof. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA
Membro Interno



Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Membro Externo



Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
Membro Externo

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
Suplente Interno

Dedico a Deus e aos meus pais todas as conquistas realizadas na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Certa de que esta vitória não é só minha, visto que foram muitos os agentes que compartilharam comigo as alegrias e também os desafios desta trajetória e que, além disso, somaram esforços a fim de me ajudarem a traçar os melhores caminhos para percorrê-la, agradeço imensamente:

A Deus pela vida, pela sua infinita bondade e por ter me concedido a sabedoria, a paciência, a perseverança, a força e a humildade para que eu fosse capaz de vencer esta importante etapa da minha vida. O que aqui se realizou foi sob seu consentimento, orientação e proteção. Sou profundamente grata e dedico tudo isto ao Senhor.

Aos meus pais Aureliano e Lúcia, minhas maiores referências de toda uma vida, por terem acompanhado de perto todo este processo, assim como todas as fases da minha vida, garantindo ser sempre um porto seguro no caso de sucesso e, sobretudo, no insucesso. Pai e mãe, a presença, o apoio e amor de vocês me fortalecem sempre. A vocês, minha eterna gratidão.

A toda minha família, especialmente à minha irmã, Cristiane, por acreditar em mim e por me incentivar a dar continuidade aos meus projetos de vida.

À minha tia Suzana (*in memoriam*) e ao meu tio José Santiago (*in memoriam*), grandes exemplos de honestidade e sabedoria, que tanto torciam pelo meu sucesso.

Ao meu noivo, Francisco, por não só compreender as minhas ausências, mas por ter permanecido igualmente ausente de tantas situações para estar comigo em todos os momentos. Carinhosamente agradeço por todos os conselhos, pelo apoio e pela confiança em mim depositada. Que venham as demais etapas, sempre juntos!

Ao meu orientador Vicente de Lima-Neto, por ter me dado esta oportunidade, por ter confiado em mim e reconhecido o meu trabalho, pelos valiosos direcionamentos dados, pela compreensão e paciência diante das minhas falhas e por ter me tranquilizado nos momentos de angústia.

Ao professor José Roberto pelos ensinamentos e pelas valiosas dicas dadas para que eu trilhasse os melhores percursos para a realização da minha pesquisa.

Aos professores Elaine Cristina Forte Ferreira, Francisco Vieira da Silva, José Roberto Alves Barbosa, Kennedy Cabral Nobre e Maria Zenaide Valdivino da Silva, que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pela presença e pelas enriquecedoras contribuições dadas a este trabalho e a continuidade dele em pesquisas futuras.

Aos alunos, participantes da pesquisa, pela disponibilidade, pela seriedade e pela credibilidade que deram à pesquisa.

Aos companheiros dos grupos de estudo Glinet e Orale pelas aprendizagens que compartilhamos e por todas as colaborações ao longo desta caminhada.

Aos amigos de modo geral pela torcida e, de modo especial, ao grupo de trabalho que compõe a Escola Governador Manoel de Castro Filho pelo acolhimento e companheirismo não só para a realização desta pesquisa, mas nas nossas lutas diárias.

A todos os professores e amigos do Programa de Pós-Graduação em Ensino pelas inúmeras aprendizagens adquiridas ao longo do curso e pela disponibilidade de cada um no sentido de contribuir para o crescimento dos demais.

Ao Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação – SEDUC/CE, por conceder o afastamento das minhas atividades para me dedicar a cursar o mestrado.

Com muita estima, a todos meu muito obrigada!

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(FREIRE, 1996, p. 33)

RESUMO

São diversas as maneiras em que a linguagem pode ser e é empregada para manter e enfrentar formas de poder (JANKS, 2016), por isso é preciso dar especial atenção para aquilo que se lê cotidianamente, levando-se em consideração não só o código verbal, mas todos os recursos semióticos que compõem os textos, visto que a multimodalidade é uma condição intrínseca da comunicação humana (KRESS, 2010). Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras. De modo específico, buscando perceber como os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados a partir de elementos verbo-imagéticos das tiras, e procurando analisar de que maneira eles desconstróem as relações assimétricas de poder nelas representadas. Para tanto, as discussões desenvolvidas acerca da noção de criticidade e letramento crítico se amparam nas postulações teóricas de Street (2014), Silva, M. Z. V. (2016), Janks (2012, 2016), Freire (1981, 1987, 1989, 1996) e, sobretudo, no aporte teórico da Análise de Discurso Crítica conforme Fairclough (1989, 2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Resende e Ramalho (2006). No que tange às concepções de multiletramentos, multimodalidade e letramento multimodal, empregou-se o arcabouço teórico do *New London Group* (CAZDEN *et al.*, 1996), Cope e Kalantzis (2015), Rojo (2012), Dionísio (2011, 2013, 2014), Jewitt (2008), Hodge e Kress (1988), Kress (2003, 2010), Kress e van Leeuwen (2006), van Leeuwen (2017) e Predebon (2015). Sobre a abordagem dada ao gênero discursivo tira, foram utilizadas as colaborações de Ramos (2016, 2017) e Vergueiro (2014). No atendimento aos objetivos traçados, realizou-se uma pesquisa predominantemente qualitativa, por intermédio de uma pesquisa-ação (RICHARDSON, 2017), cujo grupo de participantes foi composto por oito alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino do Ceará. A constituição dos dados da pesquisa se deu através das respostas coletadas pelo pré-teste/pós-teste e pela atividade de redesenho crítico, realizados durante o processo de intervenção em sala de aula, no qual foram exploradas, à luz da Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006) e da Análise de Discurso Crítica, tiras de Armandinho coletadas de sua página no *Facebook*. Consoante os resultados, averiguou-se que os alunos mobilizam e articulam conhecimentos concernentes a essas duas contribuições teóricas supracitadas, fatores que contribuíram com a identificação e desconstrução dos discursos ideológicos que atravessam os textos. De maneira especial, destaca-se, a partir disso, uma melhoria na capacidade de compreensão dos recursos semióticos que compõem as imagens, o que possivelmente desencadeou um desempenho mais satisfatório nos demais aspectos

analisados. Em suma, a inter-relação desses conhecimentos, vistos numa perspectiva crítica mais ampla de construção/desconstrução/reconstrução, conforme Janks (2012), contribuiu para flagrar e até colaborar com o Letramento Crítico Multimodal dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Letramento Crítico Multimodal. Tiras. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

There are several ways in which language can be and is used to maintain and cope with forms of power (Janks, 2016), it's necessary to pay special attention to what is read on a daily basis, taking into account not only the verbal code, but all features semiotics that make up the texts, since multimodality is an intrinsic condition of human communication (KRESS, 2010). Therefore, this research aims to analyze the Multimodal Critical Literacy of High School students from comic strips. Specifically, seeking to understand how students identify and understand ideologically naturalized discourses from the verb-images elements of the comic strips, and seeking to analyze how students deconstruct the asymmetrical power relations represented in them. Therefore, the discussions developed about the notion of criticality and critical literacy are supported by the theoretical postulations of Street (2014), Silva, M. Z. V. (2016), Janks (2012, 2016), Freire (1981, 1987, 1989, 1996) and, above all., in the theoretical contribution of Critical Discourse Analysis from the perspective of Fairclough (1989, 2001 2003), Chouliaraki and Fairclough (1999) and Resende and Ramalho (2006). In reference of the concepts of multi-measures, multimodality and multimodal literacy, the theoretical framework of the New London Group (1996), Cope and Kalantzis (2015), Rojo (2012), Dionísio (2011, 2013, 2014), Jewitt (2008), Hodge and Kress (1988), Kress (2003, 2010), Kress and van Leeuwen (2006), van Leeuwen (2017) and Predebon (2015). In meeting the goals set, a predominantly qualitative research was conducted through an action research (RICHARDSON, 2017), whose group of participants was composed of eight students of the 3rd year of High School of a public school of the state school system Ceará teaching. The research data were constituted through the answers collected by the pretest / posttest and the critical redesign activity performed during the classroom intervention process, in which they were explored in the light of Visual Design Grammar (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006) and Critical Discourse Analysis, Armandinho's comic strips collected from his Facebook page. According to the results, it was found that students mobilize and articulate knowledge concerning these two theoretical contributions mentioned above, which contributed to the identification, comprehension and deconstruction of the ideological discourses that cross the texts. In particular, an improvement in comprehension capacity of the semiotic resources that compose the images, which possibly triggered a more satisfactory performance in the other aspects analyzed. In short, the interrelationship of this knowledge, viewed from a critical the broader construction / deconstruction / reconstruction, according to Janks (2012), contributed to catch and even collaborate with the Multimodal Critical Literacy of the research subjects.

Keywords: Multimodal Critical Literacy. Comic strips. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tira de Armandinho sobre as relações de poder	18
Figura 2 – Tira de Armandinho sobre preconceito	26
Figura 3 – Ciclo de redesenho	29
Figura 4 – Ciclo de redesenho crítico	29
Figura 5 – Representação visual da perspectiva dos multiletramentos	55
Figura 6 – Esquema comparativo (Gramática Sistemico-Funcional e GDV)	61
Figura 7 – Guerreiro Maasai atirando lança	63
Figura 8 – Superman	63
Figura 9 – New York, 1955 (Robert Frank)	63
Figura 10 – Estrutura transacional unidirecional	64
Figura 11 – Estrutura transacional bidirecional	64
Figura 12 – Classificação de atendimento médico	65
Figura 13 – Anúncio publicitário dos produtos Moroccanoil	66
Figura 14 – Representação do negro	67
Figura 15 – Cartaz de recrutamento	68
Figura 16 – Anúncio publicitário da Oral – B	68
Figura 17 – Dia da Consciência Negra	69
Figura 18 – Campanha Urban Barn	69
Figura 19 – Campanha publicitária contra a fome	70
Figura 20 – Publicidade sobre o empoderamento feminino	70
Figura 21 – As dimensões do espaço visual	71
Figura 22 – Trípticos horizontais e verticais	72
Figura 23 – Anúncio publicitário dos produtos Olay	73
Figura 24 – Meme	74
Figura 25 – Disseminação das tiras de Armandinho	78
Figura 26 – Tira de Armandinho acerca do ato de construir	79
Figura 27 – Etapas da pesquisa-ação	81
Figura 28 – SAEB 2017/Proficiência – Estado	83

Figura 29 – SAEB/Pontos de proficiência média entre 2015 e 2017 por Estado	83
Figura 30 – SAEB/ Evolução das proficiências médias dos estudantes - 1995/2017	84
Figura 31 – SAEB/Desempenho da escola	84
Figura 32 – Esquema teórico	89
Figura 33 – Tira de Armandinho sobre criticidade	95
Figura 34 – 2º Encontro (pesquisa-ação)	98
Figura 35 – 3º Encontro (pesquisa-ação)	99
Figura 36 – 4º Encontro (pesquisa-ação)	100
Figura 37 – Pixton/ Página inicial	100
Figura 38 – Pixton/Apresentação da proposta	101
Figura 39 – 5º Encontro (pesquisa-ação)	103
Figura 40 – 5º Encontro (pesquisa-ação)	103
Figura 41 – 5º Encontro (pesquisa-ação)	103
Figura 42 – 6º Encontro (pesquisa-ação)	104
Figura 43 – 6º Encontro (pesquisa-ação)	104
Figura 44 – 6º Encontro (pesquisa-ação)	104
Figura 45 – Redesenho 1	134
Figura 46 – Redesenho 2	137
Figura 47 – Redesenho 3	140
Figura 48 – Redesenho 4	143
Figura 49 – Redesenho 5	145
Figura 50 – Redesenho 6	149
Figura 51 – Redesenho 7	153
Figura 52 – Redesenho 8	156
Figura 53 – Grupo de divulgação dos dados no Facebook	160
Figura 54 – Grupo do Facebook/página de descrição	160
Figura 55 – Tira de Armandinho acerca da desconstrução da desigualdade social	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos de operação da ideologia	36
Quadro 2 – Resumo dos três elementos do <i>Design</i> de significado	51
Quadro 3 – Aspectos do “como” da Pedagogia dos Multiletramentos	53
Quadro 4 – Planejamento das aulas	86
Quadro 5 – Critérios e categorias teóricas	91
Quadro 6 – Categorias teóricas/Categorias de análise	92
Quadro 7 – Questionário Pré-teste/Pós-teste	96
Quadro 8 – Atividade de redesenho/Artigo de opinião	101
Quadro 9 – Respostas pré-teste X pós-teste (1)	106
Quadro 10 – Respostas pré-teste X pós-teste (2)	110
Quadro 11 – Respostas pré-teste X pós-teste (3)	112
Quadro 12 – Respostas pré-teste X pós-teste (4)	115
Quadro 13 – Respostas pré-teste X pós-teste (5)	117
Quadro 14 – Respostas pré-teste X pós-teste (6)	121
Quadro 15 – Respostas pré-teste X pós-teste (7)	123
Quadro 16 – Respostas pré-teste X pós-teste (8)	125
Quadro 17 – Respostas pré-teste X pós-teste (9)	128
Quadro 18 – Respostas Pré-teste X Pós-teste (10)	130
Quadro 19 – Redesenho 1	134
Quadro 20 – Redesenho 2	137
Quadro 21 – Redesenho 3	140
Quadro 22 – Redesenho 4	144
Quadro 23 – Redesenho 5	146
Quadro 24 – Redesenho 6	150
Quadro 25 – Redesenho 7	153
Quadro 26 – Redesenho 8	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem de alunos que modificaram suas respostas no teste após as aulas 161

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
HQ	História em quadrinho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
2 LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO: UMA PRÁTICA DE REDESENHO CRÍTICO	26
2.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA EM FOCO: O DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL	34
2.1.1 Ideologia segundo Thompson: uma concepção crítica	35
2.1.2 Sobre os conceitos de discurso e hegemonia na perspectiva da ADC	39
2.1.3 Os discursos e os significados acionais, representacionais e identificacionais na proposta de Fairclough	42
2.2 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E ENSINO	49
2.2.1 Letramento Multimodal	58
2.2.2 Contribuições da Gramática do <i>Design Visual</i>	61
2.2.2.1 Metafunção representacional	62
2.2.2.2 Metafunção interativa	67
2.2.2.3 Metafunção composicional	71
2.3 AS TIRAS NO ENSINO	75
3 PERCURSO METODOLÓGICO	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	79
3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA	81
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	85
3.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS	86
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	89
3.6 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	94
4 PRÁTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL: REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	95
4.1 ANÁLISE DOS DADOS ATRAVÉS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE: IDENTIFICANDO DISCURSOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NAS TIRAS DE ARMANDINHO	105
4.2 EXERCÍCIO DE REDESENHO CRÍTICO: DESCONSTRUINDO DISCURSOS DESEMPoderadores REPRESENTADOS NAS TIRAS DE ARMANDINHO	133

4.3 DIVULGAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: IDENTIFICANDO E DESCONSTRUINDO DISCURSOS IDEOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL	159
4.3.1 Uso dos recursos verbo-imagéticos na desconstrução dos discursos ideológicos	162
4.3.2 Emprego das relações interdiscursivas e intertextuais na desconstrução dos discursos ideológicos	163
4.3.3 Uso da representação dos atores sociais e de suas identidades na desconstrução dos discursos ideológicos	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE/PÓS-TESTE	176
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	178
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	181
APÊNDICE D – SLIDES UTILIZADOS NAS AULAS	184

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Figura 1 – Tira de Armandinho sobre as relações de poder



Fonte: Armandinho (2019e)

“Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados” (FREIRE, 1997, p. 76)

Ensinar o povo a ler criticamente requer, segundo Freire (1989), perceber que a leitura do mundo não só precede a da palavra, mas que a leitura desta dá continuidade à leitura do mundo. Portanto, letramento, para o autor, deve ser um ato de conhecimento, criador e político dedicado a esse movimento de leitura do mundo e da palavra, transformando uma conjuntura antes vivenciada em que a prática da leitura mais ocultava do que desnudava a realidade. E é nesse exercício de desvelamento que se relevam as diversas formas de opressão, permeadas pelas relações de dominação. Sob esse viés, para esse educador, é impossível enxergar a educação sem deixar de perceber as questões de poder.

A partir dessa e outras perspectivas adotadas por Paulo Freire, encontrei fundamentação para algumas das inquietações que tive inicialmente como aluna, e, posteriormente, como professora da educação básica da rede pública de ensino. Isso porque sempre me incomodou, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, a exploração de textos que tivessem como finalidade somente o estudo do código linguístico propriamente dito, ou de outras questões, que desprezassem, ou pusessem, em último plano, as discussões sobre as questões sociais e as relações de poder que haviam por trás de tais leituras. Cabe destacar que essa se tornava uma necessidade ainda mais urgente mediante a conjuntura social, na qual está imerso o aluno da escola pública.

Percebi, dessa forma, que esses anseios poderiam ser o início da construção de um objeto de pesquisa, até porque o próprio conceito de letramento, ainda no contexto nacional, há algumas décadas, já tinha como preceito desenvolver o ensino da leitura e da escrita inserido no interior das práticas sociais, o que superaria as tradicionais práticas de alfabetização vinculadas somente ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, como

afirma Soares (2004). Em consonância com essa proposta, Kleiman (2007) advoga que a concepção de letramento parte da noção de que a leitura e a escrita são práticas discursivas, que desempenham diversificadas funções e não se desprendem de seus contextos sociais de uso.

Na esteira de todas essas e outras premissas teóricas, compreendi melhor que, no desempenho de sua função, o professor não pode dissociar o trabalho com a leitura e a escrita das práticas sociais. Entendi ainda que o ensino deve fomentar no aluno, a partir dessas práticas, o que inclui suas vivências, a necessidade 1) de questionar sua realidade; 2) de tornar estranho o que, muitas vezes, para sociedade, já se tornou natural; 3) de perceber quais interesses estão sendo beneficiados em detrimento de outros; 4) de identificar e compreender as relações de poder, através de uma realidade opressora e, acima de tudo, 5) de ser sujeito ativo na transformação desta mesma realidade. Desse modo, penso ser possível começar a enxergar a educação de maneira crítica, por dar espaço para a reflexão sobre a questão do poder, como defende Freire (1989).

Dando prosseguimento às primeiras ideias que foram trilhando os caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa, atentei, no percurso de minha experiência docente, para o fato de que essas necessidades, antes mencionadas, se fortalecem diariamente, sobretudo, através do uso das mídias digitais, o que mantém as pessoas conectadas em redes de comunicação, tornando-as não só consumidoras, mas produtoras de informações (GOMES, 2016). Sendo assim, constatei a urgência de uma formação que contribuísse com uma melhor análise de tais informações, principalmente no que se refere ao desvelamento dos discursos ideológicos que delas emanam, concebendo como ideológicos os sentidos a serviço de estabelecimento e manutenção das relações de dominação (THOMPSON, 2011).

Depois de estabelecidos os principais motivos para se justificar a realização de uma pesquisa, busquei definir sobre qual gênero discursivo eu deveria realizar a investigação. Para tanto, parti de três critérios principais: 1) o gênero discursivo deveria ser constituído por recursos verbais e imagéticos, 2) deveria ser divulgado em redes sociais, 3) E, através dele, pudessem ser percebidas, mesmo que de forma bastante tácita, relações assimétricas de poder.

Após já esclarecidos, anteriormente, estes dois últimos critérios, justifico a necessidade da presença de elementos imagéticos no gênero, visto que compreendo a importância da leitura de diversificados modos semióticos, ao passo que a multimodalidade é uma condição natural da comunicação humana (KRESS, 2010). Além disso, para Hodge e Kress (1988), de acordo com a Semiótica Social, o texto deve ser concebido como socialmente construído e com formatação multimodal.

Selecionei, dentre esses modos, as imagens, por considerar que vivemos em um momento de forte apelo visual e que, portanto, precisamos desenvolver uma visão crítica a partir da leitura delas ao vê-las como um modo semiótico que tem significativa carga semântica, como advoga Kress e van Leeuwen (2006), afirmando, inclusive, que as estruturas visuais não são meros elementos formais. Adotar essa perspectiva rompe o paradigma de entender as imagens como recursos secundários quando fazem parte do processo de construção textual.

Vale salientar que, apesar de abordar a multimodalidade na pesquisa, é notório considerar que ela estará a serviço de um estudo crítico, levando em consideração a noção de criticidade assumida nesta investigação. Sendo assim, todo o embasamento teórico relativo à multimodalidade auxiliará a leitura das imagens que, por sua vez, será compreendida a partir do crivo dos aspectos concernentes à perspectiva crítica tomada como fundamento deste trabalho.

Em suma, depois de reunir todos esses fatores e inquietações, cheguei à conclusão de que desejava pesquisar sobre um letramento que contemplasse essas considerações, ou seja, sobre o Letramento Crítico Multimodal. Então, apoiei-me da seguinte questão geral de pesquisa: **Como é flagrado o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras?** Partimos do pressuposto de que, apesar de os alunos do Ensino Médio já apresentarem práticas de Letramento Crítico Multimodal em suas atividades cotidianas, considerando a premissa de que nenhum sujeito é acrítico, acreditamos que o trabalho realizado com determinadas tiras, amparado nos pressupostos teóricos da ADC (Análise de Discurso Crítica) e da GDV (Gramática do *Design* Visual), pode favorecer a compreensão crítica de textos. Isso pode acontecer pelo fato de essas contribuições terem a possibilidade de estimular a percepção de aspectos que facilitam a identificação e a posterior desconstrução dos discursos que acirram as relações assimétricas de poder nas práticas sociais. Portanto, estabelecemos como objetivo geral desta investigação **analisar o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras.**

De modo mais específico, como forma de desdobramento dessa pergunta mais geral, indagamos também: **Como os alunos identificam, a partir dos elementos verbo-imagéticos presentes nas tiras, os discursos ideologicamente naturalizados?** Temos como pressuposto dessa primeira questão específica que, embora já sejam capazes de identificar alguns discursos ideológicos que atravessam os textos, os alunos, ao entrarem em contato com as discussões embasadas em fundamentos teóricos como a ADC e a GDV, serão capazes de mobilizar mais conhecimentos que permitam não só esse reconhecimento, mas uma melhor

compreensão desses discursos por meio dos recursos verbais e imagéticos presentes nas tiras estudadas. Por isso, delimitamos como primeiro objetivo específico da pesquisa **1) Perceber como os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados a partir dos elementos verbo-imagéticos das tiras.**

Dando sequência ao desdobramento da questão mais abrangente da pesquisa, levantamos um segundo questionamento específico: **De que maneira o aluno desconstrói as relações assimétricas de poder representadas nas tiras?** Consideramos como pressuposto que, apesar de apresentarem uma consciência pela urgência dessa desconstrução, os alunos podem adquirir conhecimentos, embasados em questões teóricas, que contribuam para traçar caminhos rumo ao rompimento dessas relações de dominação presentes nas tiras. Isso se dá porque a noção de Letramento Crítico Multimodal, adotada nesta pesquisa, perpassa pela necessidade de não só identificar os discursos ideológicos, mas, sobretudo, pela capacidade de o leitor desconstruir as relações assimétricas de poder resultantes deles. Sendo assim, traçamos como segundo objetivo específico de pesquisa **2) analisar como os alunos desconstroem as relações assimétricas de poder representadas nas tiras.**

Justificamos a escolha dessa etapa da Educação Básica pelas próprias orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) quando afirma que, no Ensino Médio, devem ser reforçadas abordagens que levem o aluno a interpretar os discursos em textos de várias semioses, analisando a presença de ideologias, preconceitos e conflitos de interesse disseminados nas diversas mídias, propiciando não só o reconhecimento e interpretação deles, mas alargando as possibilidades de tornarem-se sujeitos capazes de intervir na realidade. Soma-se a isso a carência de pesquisas que contemplem o Letramento Crítico Multimodal voltado para alunos nesse nível de escolaridade.

Na construção dessa proposta de pesquisa, averiguamos a relevância desse campo de investigação, pois observamos que apenas na última década ele tem ganhado destaque nos estudos da área. Por conseguinte, agregamos ao nosso trabalho contribuições advindas dessas pesquisas recentes, acrescentando a elas novos olhares e desdobramentos, inclusive como forma de suprir possíveis lacunas deixadas. Diante desta perspectiva, destaca-se, como contribuição desta pesquisa, em relação às demais, principalmente: um conceito mais delineado para o Letramento Crítico Multimodal; e o arranjo dado às categorias teóricas, no sentido de perceber o que são mobilizados e como são articulados os conhecimentos que possam colaborar para flagrar e até contribuir para esse tipo de letramento.

Assim, empregamos de Predebon (2015) as principais considerações que nos levaram ao conceito de Letramento Multimodal. A referida autora, apoiando-se em Serafini (2010),

afirma que a prática desse letramento envolve desde o reconhecimento dos recursos utilizados nas imagens, até o processo de interpretação da produção de sentido delas, buscando, em sua análise, entender as representações ideológicas que delas emanam através da compreensão dos aspectos sociais, políticos e históricos nos quais elas estão inseridas. Por isso, partindo dessa noção e das colaborações de outros teóricos da literatura, a autora sintetiza um conjunto de práticas que são contempladas no Letramento Multimodal e que são bastante profícuas para as demais pesquisas.

Da pesquisa realizada por Silva, M. Z. V. (2016), recorreremos às suas contribuições, principalmente no delineamento da definição de Letramento Crítico. Por isso, a partir de seu trabalho com letramento visual, a autora defende que essa criticidade está vinculada à capacidade de identificar e interpretar discursos marginalizados, constatando relações de dominação e manipulação presentes nos textos, sendo capaz o leitor de concordar ou contestar aquilo que lê. Em suma, utilizamos parcialmente essa concepção de letramento crítico desenvolvido para a construção de um conceito aplicado nesta investigação.

Comungamos ainda das ideias de Pereira (2016), Carvalho (2018) e Alves (2016), ao atrelarem a noção de letramento crítico a um trabalho voltado para práticas libertadoras que conscientize os sujeitos através de uma proposta de reflexão e problematização do mundo que os rodeia, tornando-os ativos e criativos ao serem capazes de transformar sua realidade, como propõe Freire (1987, 1989, 1996). Partindo dessa postura freiriana, alicerçamos a ideia de criticidade da pesquisa sobre a base da desconstrução/reconstrução, conforme é defendido pelas autoras citadas, e fundamentada por Janks (2012, 2016), ao julgar que esse processo de constante transformação ou reconstrução se faz necessário, mediante as questões de poder/desempoderamento, acesso e diversidade.

Essas três últimas pesquisas citadas, utilizando-se de uma proposta semelhante de pesquisa-ação, através da exploração da ADC e da GDV, revelaram êxito, no que diz respeito ao Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Fundamental, por terem alcançado, mesmo que de forma parcial, os objetivos da pesquisa, demonstrando que os alunos conseguiram mobilizar conhecimentos nessas teorias não só para compreender as relações assimétricas de poder que permeiam as práticas sociais, como desconstruir/reconstruir essas perspectivas baseadas em discursos desempoderadores.

Ademais, a escolha pelo gênero discursivo tira, para o desenvolvimento dessa proposta de letramento, se deu por, principalmente, atender aos critérios anteriormente descritos, e por levarmos em consideração que, apesar de ser uma prática de leitura antiga, seu uso didático ainda se revela muito profícuo, dependendo do trabalho que se desenvolva através da riqueza

de possibilidades encontradas pela combinação entre seus elementos verbais e visuais, como também entende Siebra (2019). A pesquisa desenvolvida por esta autora indica que o trabalho realizado com tiras se torna promissor, mediante ter logrado resultado positivo em sua investigação, justamente pela adequação dos textos e de suas análises com toda a proposta planejada, sobretudo pela utilização da GDV, explorada segundo as orientações de Callow (2006) e Cloonan (2011), como teorias fundamentais para o letramento visual crítico desse público.

De igual modo, percebemos, como Siebra (2019), se tratar de um gênero discursivo que transita amplamente tanto nos meios impressos, quanto nos digitais, e é sobre estes últimos que atribuímos maior foco, pois verificamos que, neste ambiente, especialmente através das redes sociais, como afirma Recuero (2016, p. 17), inaugurou-se “uma nova forma de espaço público, onde discursos¹ emergem, se difundem e são legitimados”. Além disso, para Rojo (2012, p. 23), a mídia digital permite uma interação mais ampla em diversos níveis e com vários interlocutores, transforma também a noção de “distribuição controlada de informação/comunicação” e possui um nível de agência bem maior que as mídias tradicionais.

Em síntese, depois de somadas as colaborações dos estudos anteriores, que nos ajudou, fundamentalmente, a construir uma definição de Letramento Crítico Multimodal, conceito-base desta pesquisa, chegamos à concepção de que tal letramento envolve a identificação, compreensão e posterior desconstrução dos discursos ideológicos que emanam dos textos, levando-se em consideração todos os seus recursos semióticos, como forma de romper com as relações assimétricas de poder que estabelecem e sustentam as desigualdades sociais.

A fim de endossar esse viés assumido, valemo-nos do aporte teórico da Análise de Discurso Crítica, segundo Fairclough (2001, 2003), como fundamental para dar apoio teórico-metodológico à pesquisa. Nesse sentido, a ADC se apresenta “como base científica para investigações da vida social que almejam contribuir para a superação das relações de dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 24). Diante da conformidade dos propósitos desse estudo crítico do discurso com os desta investigação, as categorias de análise dos seus dados se constroem basicamente a partir de tal perspectiva teórica. Já no que concerne à análise dos recursos semióticos presentes nas imagens, utilizamos como sustentação teórico-metodológica as contribuições da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen

¹ O termo discurso utilizado por Recuero (2016) está fundamentado nas concepções de Foucault (1999, p. 80).

(2006) através das suas metafunções representacional, interativa e composicional, que constituem as categorias de análise referentes à multimodalidade.

Além do exposto, ancoramos este estudo na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos do New London Group (CAZDEN *et al.*, 1996) e em Cope e Kalantzis (2015), cujos postulados partem da ideia de que as práticas de ensino precisam contemplar as exigências de uma crescente multiplicidade de canais e meios de comunicação, satisfazendo as mais variadas diversidades linguísticas e culturais. Apoiado nessa premissa, o grupo constrói uma proposta de pedagogia que prepara o aluno para exercer uma participação mais ativa e plena em sua vida pessoal, profissional e pública, dando-lhe mais condição de projetar seu futuro social. Por essa razão, a análise dos textos e o viés pedagógico desta pesquisa terão como base os fundamentos espalhados por esses teóricos.

Nesse mesmo eixo de discussão, abordado pela Pedagogia dos Multiletramentos, que é o ensino, adequamos esta pesquisa, a qual é classificada dentro dessa grande área, pela CAPES. Isso se dá pela relevância que a investigação acerca do Letramento Crítico Multimodal proporciona ao ensino, de modo particular às práticas voltadas para os estudos com a Língua Portuguesa. Neste trabalho, evidencia-se essa importância pela perspectiva defendida de que o aluno, principalmente da escola pública, necessita melhorar sua capacidade leitora através do desenvolvimento de uma maior compreensão crítica diante de textos, em suas diversas semioses, atravessados por determinados discursos ideológicos que alimentam as variadas formas de dominação. Em virtude disso, tais práticas de ensino podem ser capazes de fomentar nesse educando a consciência de sua condição social, sua autonomia, empoderamento e protagonismo.

Para a concretização dessas discussões realizadas, este trabalho divide-se, além desta introdução, em quatro capítulos, organizados conforme citado a seguir. O capítulo 2, intitulado “Letramento Crítico Multimodal no ensino: uma prática de redesenho crítico” aborda primeiramente a definição de Letramento Ideológico de Street (2014); dando prosseguimento com as principais concepções de Letramento Crítico apontadas por Janks (2012, 2016), basicamente através de seu ciclo de redesenho; por Freire (1987, 1989, 1996) e Silva, M. Z. V. (2016). Na sequência, são apresentadas as principais contribuições da Análise de Discurso Crítica através de Fairclough (1989, 2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Resende e Ramalho (2006), momento em que discorreremos acerca do discurso e como ele figura nas práticas sociais através de seus significados representacionais, acionais e identificacionais. Atrelados a essas postulações, foi discutida a noção de ideologia

(THOMPSON, 2011), assumida nesta pesquisa, assim como as concepções sobre discurso e hegemonia na perspectiva da ADC.

Ainda nesse capítulo, na subseção “Multiletramentos, multimodalidade e ensino”, contemplamos a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996) descrevendo “o que” e o “como” dessa pedagogia, além da importância dessa aplicação no ensino, levando-se em consideração a aprendizagem por *design*. Ressaltamos também a ideia de reformulação dessa pedagogia realizada por Cope e Kalantzis (2015). Dessa maneira, a partir do *design* multimodal da proposta dos multiletramentos, começamos expondo discussões a respeito da multimodalidade, principalmente através de Kress (2003, 2010), posteriormente apresentamos o conceito, a relevância e as principais considerações sobre o letramento multimodal, segundo Predebon (2015) e van Leeuwen (2017). Dando prosseguimento, como teoria essencial para o desenvolvimento do letramento multimodal, por meio da análise de imagens, descrevemos a Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), apontando suas metafunções e suas aplicabilidades na compreensão dos aspectos visuais dos textos. Por último, nesse capítulo, versamos sobre o gênero discursivo tira, mostrando conceito, classificações, meios de circulação e sua importância para o ensino através das colaborações, sobretudo, de Ramos (2016, 2017) e Vergueiro (2014).

O capítulo 3 delinea todo o percurso metodológico, no qual será conceituada e caracterizada, a partir de Richardson (2017), a proposta de pesquisa-ação a ser desenvolvida. Depois, delimitamos o universo e a amostra da pesquisa, além de definirmos os sujeitos participantes e descrevermos as informações relacionadas à construção e à análise dos dados coletados.

Por fim, o capítulo 4 “Prática do Letramento Crítico Multimodal: realização do processo de intervenção” é o espaço primeiramente dedicado ao detalhamento de todo o trabalho realizado durante a pesquisa-ação. Após essa etapa, são analisados os dados obtidos, seguido da discussão dos resultados alcançados, culminando na exposição das “considerações finais” (capítulo 5) a que chegamos a partir do desenvolvimento da pesquisa. Em suma, todos esses aspectos pontuados estão organizados e desenvolvidos nos capítulos que seguem.

2 LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO: UMA PRÁTICA DE REDESENHO CRÍTICO

Figura 2 – Tira de Armandinho sobre preconceito



Fonte: Armandinho (2018b)

Na abordagem dada a esta pesquisa, cujo olhar volta-se para uma percepção crítica diante dos aspectos analisados em relação à multimodalidade, haja vista julgarmos relevante para o ensino o desenvolvimento de um Letramento Crítico Multimodal, é imprescindível perceber que os textos podem estar atravessados por discursos ideológicos, muitas vezes disfarçados, os quais necessitam ser desvelados. Conforme Jewitt (2008, p. 262, tradução nossa)² “textos multimodais³ podem ser usados pelos professores em sala de aula como base para o engajamento crítico, redesenho ou o ensino explícito de como modos constroem significado em gêneros específicos”.

Dessa forma, consoante Silva, M. Z. V. (2016, p. 40), “não há como desvencilhar o letramento visual/multimodal do letramento crítico nas práticas cotidianas escolares”. Para a autora, ver o letramento multimodal e crítico como indissociáveis é compartilhar do pensamento de Callow (1999), quando este afirma ser fundamental sermos capazes de criticar e indagar textos e suas multissemioses tanto para a compreensão do mundo quanto para sabermos ensinar os alunos através da multimodalidade. Em suma, ao agregar as noções de letramento multimodal e letramento crítico, apontados no decorrer dos estudos da literatura específica, comungamos do pensamento de Silva, M. Z. V. (2016), ao afirmar que os dois constituem as faces de uma mesma moeda, visto considerá-los sob um viés de indissociabilidade. Por vezes, utilizamos na pesquisa os termos Letramento Crítico e Letramento Multimodal separados apenas por questão didática, mostrando para o leitor as bases sobre as quais nos fundamos para construir a noção geral.

Ao usar o termo letramento, faz-se necessário abrir um espaço em meio a essas concepções teóricas, para levar em consideração as contribuições de Street (2014), quando

² Multimodal texts may be used by teachers in the classroom as the basis for critical engagement, redesign, or the explicit teaching of how modes construct meaning in specific genres

³ Termo usado pelo autor. Entretanto, não será empregado ao longo da pesquisa por considerarmos que todo texto é multimodal segundo a perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006).

discute a importância do contexto social nas práticas de letramentos. Para o autor, um letramento baseado em um modelo “ideológico” é aquele que reconhece a natureza heterogênea, tanto dos sujeitos, como de todos os aspectos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, isso porque esse é um modelo apoiado nas práticas sociais de leitura e escrita, reconhecendo “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada nessas práticas” (STREET, 2014, p. 44). Dar destaque a esse modelo, na presente pesquisa, é assumir que tal posicionamento viabiliza uma postura crítica, uma vez que isso não se adequaria em um modelo “autônomo”, que converge para a concepção de escrita como um desenvolvimento cognitivo individual em vez de ser entendido como uma prática social.

Em conformidade com a noção de letramento ideológico de Street (2014) e com as colaborações iniciais de Jewitt (2008) e Silva, M. Z. V. (2016), destacamos previamente a concepção assumida, nesta pesquisa, acerca do Letramento Crítico Multimodal, visto ser aquele que envolve a identificação, compreensão e, posterior, desconstrução dos discursos ideológicos que emanam dos textos, levando-se em consideração todos os seus recursos semióticos, como forma de romper com as relações assimétricas de poder que estabelecem e sustentam as desigualdades sociais.

Essa percepção é, na verdade, uma síntese que representa a soma de algumas contribuições conceituais relativas a esse letramento, sobretudo no que se refere aos conhecimentos sobre Letramento Crítico embasado em Silva, M. Z. V. (2016) e, essencialmente, em Janks (2010, 2012, 2016), posteriormente, em seções subsequentes, nas considerações de Predebon (2015) acerca de Letramento Multimodal.

Assim, adotamos parte do conceito de Silva, M. Z. V. (2016), em seu trabalho com o letramento visual, quando afirma que

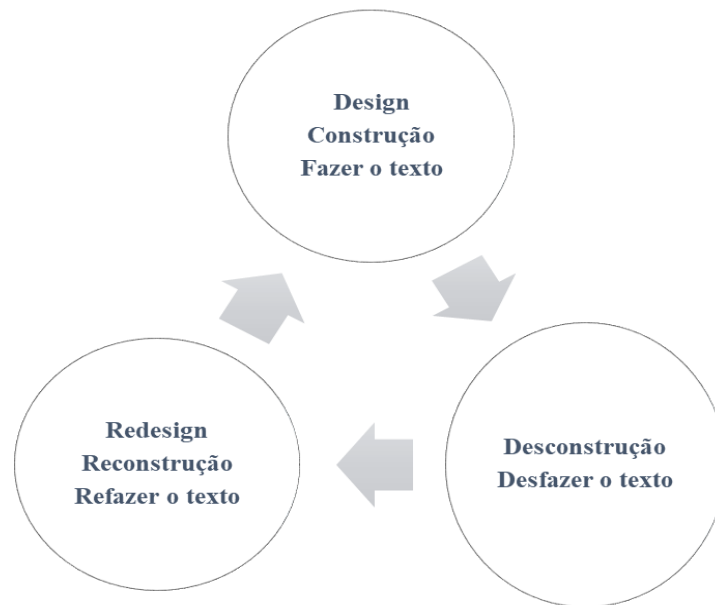
Todas as imagens, mesmo as aparentemente neutras, estão inteiramente no campo da ideologia⁴ (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados e até silenciados. É nessa dimensão, principalmente, que reside o letramento crítico. A capacidade de ler, de interpretar, de reconhecer esses discursos marginalizados ou privilegiados, de concordar e de discordar do que vê, de endossar ou de refutar, de poder reconhecer dominação, manipulação ou tendenciosidades nos textos compostos visualmente. (SILVA, M. Z. V. 2016, p. 88)

⁴ De acordo com a Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), as imagens são ideológicas, visto que elas não são utilizadas meramente para reproduzir uma realidade, mas estão vinculadas aos interesses das instituições sociais que as criam e disseminam. Conforme essa perspectiva adotada pela GDV e comungada por Silva, M. Z. V. (2016), a concepção de ideologia considerada é mais ampla em relação a que foi empregada nesta pesquisa, cuja proposta se apoia nos postulados de Thompson (2011). Mesmo diante disso, salientando que partimos de uma abordagem interdisciplinar, valemo-nos das contribuições de outros autores, como é o caso de Silva, M. Z. V. (2016), embora não sigam, em algum ponto, a mesma vertente da nossa investigação.

Nessa visão, destacamos a capacidade de reconhecimento, interpretação e posicionamento do leitor em relação aos discursos privilegiados, na identificação de dominação presente nos textos. No entanto, para a prática do letramento crítico adotado nesta pesquisa, além dessas capacidades citadas, julgamos necessário o exercício de desconstrução desses discursos que desempoderam alguns e que intentam se manter hegemônicos por mais tempo nas práticas sociais, como propõe Janks (2010, 2012, 2016). Portanto, configura elemento central para a compreensão desse letramento o binômio desconstrução e reconstrução posicionado segundo o ciclo de redesenho de Janks. Essa proposta, por sua vez, coaduna-se com a perspectiva freiriana de letramento crítico, cujo propósito é a intensificação de uma postura crítica dos sujeitos em que possa ser viabilizada uma emancipação dos oprimidos frente aos discursos opressores.

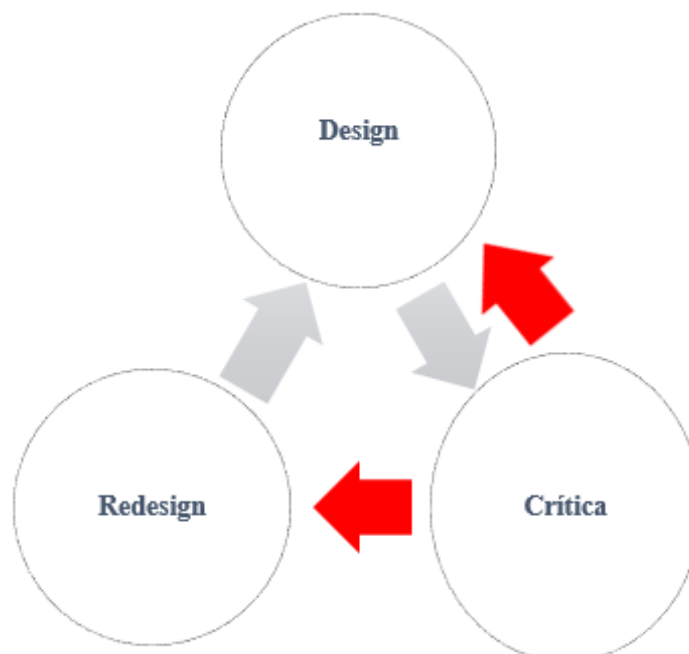
Janks (2010) afirma que, ao se trabalhar com a noção de poder, a linguagem e o discurso são poderosas formas de disseminar relações de dominação. Desse modo, partindo do pressuposto de que, dependendo da criticidade empreendida nos letramentos, os discursos podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos (*redesign*). Assim, os textos passam por esse mesmo ciclo ao serem redesenhados diante de uma desconstrução crítica (cf. figura 3), sendo que essa desconstrução se volta para o texto e se projeta para o seu *redesign* que, por sua vez, pode contribuir para a transformação social (JANKS, 2012) (figura 4). O *redesign*, visto como reconstrução, é um processo de constante transformação. Sob o enfoque do letramento crítico, esse processo deve ser capaz de contribuir para que o poder não seja fonte de desempoderamento para alguns, que a diversidade seja encarada como um recurso e que as pessoas tenham acesso às oportunidades (JANKS, 2016).

Figura 3 – Ciclo de redesenho



Fonte: Janks (2012, p. 52)

Figura 4 – Ciclo de redesenho crítico



Fonte: Janks (2012, p. 52)

Partindo da ideia de que os textos não são neutros, Janks (2016) traça algumas indagações relevantes em relação ao processo de comunicação, pois, como leitores e ouvintes, necessitamos nos perguntar a partir dos posicionamentos adotados nos textos,

Quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Essas perguntas não são mais do que variações da pergunta-chave para o letramento crítico: quais interesses estão sendo atendidos? (JANKS, 2016, p. 21)

Esses são alguns pontos que os leitores devem dar ênfase ao analisar os textos e os contextos em que são produzidos, a fim de que possa começar a considerar fatores não verificados anteriormente. Tal abordagem possibilita uma compreensão, segundo Janks (2016), de que poder, acesso, identidade e diferenças encontram-se intrinsecamente ligados pela linguagem. Assim, é diante desse exame dos textos que as pessoas aumentam sua capacidade de agência, isto é, ao se disponibilizarem à ação. E é no uso dessa agência que a autora fundamenta aquilo que conceitua como letramento crítico.

Antes de apontar um delineamento para a noção de letramento crítico, Janks (2016) destaca algumas questões que permeiam esse conceito. A primeira delas é a própria visão da língua e as maneiras como é utilizada, uma vez que isso é o centro para se propor aquilo que se designa fazer letramento crítico. Outros pontos estão atrelados a esse, como a percepção de que os textos são parciais no sentido de que retratam apenas uma parte daquilo que se deseja comunicar e também parciais com a conotação de que todos deixam marcas de representação do ponto de vista dos seus produtores, revelando a impossibilidade de neutralidade, imparcialidade. Consoante Janks (2016, p. 23), esse é um critério crucial para a leitura de textos de modo crítico, já que é preciso “reconhecer que os textos são representações parciais do mundo”.

Nessas representações, os produtores dos textos fazem escolhas que vão da seleção linguística até o tipo e a ordenação das informações usadas, sendo que isso constitui uma forma de avaliar os efeitos ocasionados por essas escolhas, de perceber o que essas seleções significam. Nas palavras de Janks (2016), aquilo que foi selecionado aparece em primeiro plano e o que não fez parte das escolhas fica oculto, escondido. A autora salienta ainda que, nesse processo, as escolhas podem ser fruto das decisões dos produtores ou podem ser inconscientes, mas nunca são neutras.

Baseado nesses pressupostos, Janks (2016) argumenta que o letramento crítico deve enfatizar as questões de poder, diversidade e acesso. Portanto, esse tipo de letramento busca perceber como a linguagem é capaz de manter e enfrentar formas de poder. Para a autora, em toda relação assimétrica de poder existem opressores e oprimidos, e a maneira como as pessoas se destacam socialmente está relacionada aos valores cultivados nessa sociedade. Nesse sentido, a idade, a masculinidade, a riqueza, a inteligência ou a cor da pele podem prevalecer em determinados contextos em detrimento de outros. Ademais, aqueles que estão no poder tentam naturalizar relações de superioridade como forma de se manterem no poder. Em contrapartida, nesse contexto, há aqueles que se veem impotentes diante dessas relações, sem enxergarem nada de antinatural nelas. Assim, quanto menos resistência, menor poder é despendido no sentido de preservar a ordem estabelecida, sendo que muitas instituições sociais contribuem para a sustentação de determinadas regras estabelecidas socialmente, como é o caso das famílias, das religiões, dos meios de comunicação e da escola. Por isso a importância do letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem, haja vista a necessidade de fazer com que os educandos desnaturalizem tal situação de impotência diante das diversas formas de poder.

Nessa perspectiva, “o que torna o letramento desafiador é a sua criticidade e preocupação com a política de significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados” (JANKS, 2016, p. 30). Portanto, o que é central para o letramento crítico é a transformação social, ao passo que a recusa por determinados consentimentos e o esforço em conjunto podem promover mudanças sociais.

A questão da diversidade também deve se tornar alvo desse tipo de letramento, por ter a possibilidade de ser uma forma de manifestação de poder. Diante das diferenças, nas quais estão imersos os indivíduos nos mais variados âmbitos, inclusive nos diversos discursos, crenças e valores, as hierarquias surgem, e acabam acarretando um ranqueamento de acordo com uma escala de poder, sendo que sempre está à frente aqueles que detêm uma maior posição social, profissional ou até nível de letramento. Isso está atrelado ao acesso, outro aspecto importante para o letramento crítico. Nesse ponto, Janks (2016, p. 34) faz alguns questionamentos importantes: “Quem obtém acesso na língua de poder e em sua variedade de prestígio? Quem obtém acesso ao conhecimento de alto status?” Essas e outras indagações implicam, inclusive, nas decisões curriculares, uma vez ser necessária a discussão sobre quais conhecimentos serão trabalhados, quem terá acesso a eles, quem se beneficiará com tais decisões. Da mesma forma, é preciso pensar quem tem acesso mais facilmente a tais conhecimentos e quem não os alcançará ou os obterá com dificuldade e por qual motivo.

Por último, a autora destaca o *design*, representando a forma como o sujeito seleciona e organiza os diversos signos na construção dos significados dos textos. Aspecto bastante válido para a proposta do letramento crítico ao passo que a construção dos textos favorece, segundo Janks (2016, p. 36), alguns aspectos, como:

Escolher quais sentidos construir e, ao fazê-lo, agir sobre o mundo; reconhecer como estamos nos posicionando e a nossos leitores com as escolhas que fazemos quando escrevemos; ganhar compreensão da forma como são construídos os textos, bem como das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos; adquirir a experiência que nós precisamos para o *redesign* de nossos próprios textos e dos textos dos outros.

Portanto, é no processo de construção que é possível compreender as diversas maneiras de como as escolhas identificam o posicionamento de produtores e, conseqüentemente, como isso se projeta aos receptores de textos. O mais relevante disso é que os sentidos construídos, a partir dessas escolhas, promovam ações no mundo de modo a favorecer a mudança social.

Numa visão ainda mais ampla, justifica-se a necessidade de uma perspectiva crítica pela concepção mais abrangente de uma pedagogia que estimule essa criticidade, da qual temos como referência fundamental as contribuições de Freire (1989, 1996), cujos propósitos pedagógicos pautam-se numa proposta emancipatória em relação aos oprimidos. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor advoga por um ensino baseado na criticidade que, em síntese, transforme a “curiosidade ingênua”, ligada ao senso comum, em “curiosidade epistemológica”, na medida em que uma “prática educativo-progressista” possibilite essa passagem caracterizada não como uma ruptura, mas como uma superação que desenvolva um conhecimento mais sólido, criticizando as curiosidades adquiridas nas vivências dos educandos. Esse conhecimento, segundo Freire (1996, p. 33), deve ser construído através de uma forte relação dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. Nesse sentido, tal conhecimento deve servir para mostrar ao educando que mudanças são possíveis, desde que, como sujeito ativo, seja capaz de intervir nessa realidade, revelando que estar no mundo é mais do que enxergar o que ocorre, é ser capaz de agir sobre ele. Essa ação está relacionada com a percepção e reação contra discursos e atitudes de grupos dominantes que responsabilizam e intensificam a condição de fracasso dos oprimidos.

Freire (1989) apoia-se na ideia de que alfabetização, entendida como letramento, deve fundamentar-se não só na importância do ato de ler, mas de que tal ato deve sempre ser acompanhado de uma percepção crítica.

A leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não, é associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1989, p. 14)

Atrelado a esse pensamento, o autor defende que, de uma perspectiva crítica, jamais será possível negar a natureza política do ato educativo, assim como é impossível separar o caráter educativo do ato político, demonstrando a inviabilidade de se pensar em uma educação neutra, ao passo que deve estar a serviço de uma sociedade. Sob esse viés, não se pode enxergar a educação distante de uma questão de poder. Com isso, Freire (1989) argumenta que a educação, de certa forma, reproduz a ideologia dominante, mas não se prende apenas a isso. A educação reproduz tais ideologias, mas também consegue negá-las (ou desvelá-las), independentemente do propósito de quem parte o poder, ao serem confrontadas com a realidade, ou seja, quando se é capaz de ver o que de fato acontece em detrimento do que os discursos oficiais (advindos da ideologia dominante) preconizam, é possível perceber que o ato educativo não é neutro.

O educador necessita reconhecer a ingenuidade do educando, mas também precisa reconhecer nele o seu potencial em criticidade, para que possa a partir desta superar aquela. Se, em momentos anteriores, as leituras oferecidas aos alunos não desvelavam, chegando até mesmo a obscurecer a realidade, a pedagogia e o processo de letramento devem ao contrário mudar essa visão ao manifestarem-se como ato criador e político, fazendo do educando sujeito ativo nesse processo (FREIRE, 1989).

Como sujeito que necessita intervir em sua realidade, o homem, visto por Freire (1981, p. 35) como um ser “situado e temporalizado”, precisa refletir de maneira crítica dentro dessas condições espaço-temporais, das quais ele despontará de forma consciente como mais engajado no compromisso com sua realidade. De acordo com essa visão, a educação não pode se manter estanque dentro de uma concepção bancária, na qual se insira o educando em uma situação de passividade ao reduzi-los a meros receptores de depósitos para se guardar e arquivar conhecimentos mecanicamente memorizados (FREIRE, 1987).

Submeter o aluno a tal condição é fazer com que ele entre e permaneça em um estado, segundo Freire (1987), de adaptação e ajustamento a uma determinada realidade. Quanto maior a aproximação de uma educação bancária, mais se contribui para sua ingenuidade em vez de criticidade, corroborando em uma adaptação ao mundo sob o prisma de uma realidade limitada e parcializada. A passividade, advinda de uma concepção bancária de educação,

minimiza ou até impede uma transformação, satisfazendo os ideais dos opressores para quem tais mudanças não fazem parte dos seus interesses, na medida em que eles pretendem deixar veladas determinadas questões. Tal perspectiva reage a uma educação que estimule um pensar autêntico e crítico, acomodando os sujeitos a uma condição que melhor os domine. Daí a relevância de um letramento que desnude essas realidades e contribua para uma transformação social, aspectos relevantes na Análise de Discurso Crítica, apontada na pesquisa como principal base teórica no delineamento de categorias para a análise do Letramento Crítico discutido.

2.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA EM FOCO: O DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

No intuito de atribuir um caráter científico para as investigações sociais que visem colaborar com o rompimento das relações de dominação (RESENDE; RAMALHO, 2006), de modo particular, com o propósito de fundamentar a compreensão acerca do letramento crítico nesta pesquisa, entendido sob esse viés, utilizamos como principal contribuição teórica as postulações da Análise de Discurso Crítica (ADC), através de Fairclough (1989, 2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Essa proposta teórica se alinha à visão tomada neste trabalho, por estar vinculada aos objetivos traçados, com relação a esse tipo de letramento, e por dar ênfase não somente ao reconhecimento de discursos ideológicos que permeiam as práticas sociais, mas por defender a necessidade de mudanças sociais a partir do posicionamento que se toma diante deles.

A ADC é vista como uma teoria que dialoga constantemente, principalmente através das teorias sociais, de um lado, e teorias linguísticas de outro “de modo que sua teoria seja uma síntese mutável de outras teorias” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16, tradução nossa)⁵. Consoante Melo (2018), é característica da ADC o estabelecimento da relação inerente entre a análise linguística e a análise social. Através disso, este mesmo autor ao se utilizar do pensamento de Van Dijk (2005), considera que a ADC busca compreender, revelar e contestar todas as desigualdades sociais. De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 22), a proposta de Fairclough desde o início “visava a contribuir tanto para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso.”

⁵ So that its theory is a shifting synthesis of other theories

Sob essa ótica, recorreremos a outros conceitos que são fundamentais para a proposta teórica da ADC como o conceito de ideologia, que segundo Fairclough (2001, p. 117)

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

Tal posicionamento é assumido também por Thompson (2011), por defender que usos específicos de linguagem, em determinadas circunstâncias, podem manter ou até estabelecer relações de dominação. Daí a importância de se compreender o conceito de ideologia para o estudo do Letramento Crítico Multimodal, haja vista estar relacionado com a autonomia dos sujeitos mediante sua postura crítica diante dos discursos e ideologias imbuídos nas práticas sociais.

2.1.1 Ideologia segundo Thompson: uma concepção crítica

A noção de ideologia surgiu inicialmente na França no final do século XVIII e, segundo Thompson (2011), passou por muitas mudanças nos últimos dois séculos. Ainda assim, muito daquilo que empregamos hoje, em relação a esse termo, encontra-se até certo ponto enraizado nos seus usos ao longo da história. O autor buscou reformular tal definição, empregando uma parte dessa trajetória, entretanto passa a conceber a ideologia nas sociedades modernas sob um enfoque construtivista, como um conceito crítico. Desse modo, adota ainda um caráter negativo para ele, conforme aconteceu no decorrer do tempo, mas evitando tratar a ideologia como um aspecto puramente polêmico.

Thompson (2011) utiliza todos os conceitos diferentes de ideologia que surgem ao longo da história no intuito de reformular a própria definição, contribuindo com essas concepções ao invés de anulá-las. Assim, o autor busca criar uma concepção crítica de ideologia, empregando alguns desses conceitos e se afastando de outros. Essa percepção crítica é aquela em que o conceito de ideologia está voltado para critérios de negatividade como nos pressupostos de Napoleão, Marx e Mannheim, ou seja, com essa visão, fenômenos considerados ideológicos são passíveis de crítica. Nessa proposta, as formas simbólicas estão associadas às relações de poder. Em outras palavras, “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON,

2011, p. 76). Portanto, esses fenômenos só serão ideológicos se servirem para constituir e sustentar relações de dominação.

Nessa formulação de Thompson (2011) são resgatadas muitas das características de uma das concepções de Marx, conhecida como latente, já que os dois teóricos abordam acerca da sustentação das relações de dominação na sociedade. Entretanto Thompson (2011) não considera que as formas simbólicas para serem ideológicas necessariamente devam ser errôneas ou ilusórias, como Marx considerava diante dessa percepção. Esses são traços contingentes na definição de ideologia, na medida em que podem ou não caracterizar as formas simbólicas ideológicas, isto é, a ideologia pode ou não mascarar as relações sociais através de interpretações falsas em relação às situações sociais. Outro aspecto relevante é que Marx se dedica às relações de classe, isto é, de dominação de classe, enquanto Thompson (2011) trabalha, além dessa, outros tipos de dominação “tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre um grupo étnico e outro, ou entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação localizados à margem do sistema global” (THOMPSON, 2011, p. 78). Dominação, nessa acepção, é quando há relações assimétricas de poder, sendo que um grupo detém esse poder de forma significativa, enquanto para outros grupos isso se torna inacessível. Para Fairclough (2001), as práticas discursivas são ideológicas quando colaboram para a manutenção das relações de poder nas sociedades ou quando se reestruturam a fim de conservar tais relações de dominação. Por essa razão, a manifestação das ideologias acontece a partir das relações de dominação “com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

Diante dessa reformulação do conceito de ideologia, Thompson (2011) afirma que há diversos modos por meio dos quais a ideologia pode atuar nas relações de dominação, como se observa na tabela abaixo. A primeira observação feita pelo autor é que, apesar de significativos, esses não são os únicos modos pelos quais a ideologia pode operar, nem que essas são as únicas estratégias associadas a tais modos.

Quadro 1 – Modos de operação da ideologia

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização

(Continua...)

(Continuação)

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandarização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternização Nominalização/passivização

Fonte: Thompson (2011, p. 81)

Nas formas de legitimação, as relações de dominação, segundo Max Weber, são estabelecidas e mantidas “pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio” (WEBER, 1978 *apud* THOMPSON, 2011, p. 82). De forma sucinta, essas relações podem ser legitimadas por certos fundamentos tais como a *racionalização*, na qual aquele que produz a forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio em busca de persuasão, visto que tais raciocínios são dignos de aceitação; a *universalização*, por sua vez, parte do princípio de que os interesses de alguns servem como os interesses de todos; e, por fim, a *narrativização* está baseada na ideia de que as histórias do passado continuam a fazer parte do presente de forma que tal tradição se torna aceitável e permanente. Nesse sentido, “as histórias do passado tratam o presente como uma tradição eterna” (THOMPSON, 2011, p. 83)

Na *dissimulação*, as relações sociais de dominação são mantidas por estarem ofuscadas, negadas ou por desviarem a atenção dos envolvidos nessas relações. Essa estratégia pode acontecer por *deslocamento*, quando um determinado termo usado para designar um objeto ou pessoa pode ser usado para se referir a outros objetos ou pessoas, assim as acepções positivas ou negativas são transferidas de uns para outros; na *eufemização* “ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva” (THOMPSON, 2011), no exemplo citado, pelo referido autor, a ideia de eliminação de um protesto violento pode ser substituída pela noção mais suave de “restauração da ordem”; a última forma de dissimular relações de dominação é através do *tropo*, que significa o uso figurativo da linguagem, largamente utilizado na literatura, mas que já se espraia para muitos outros usos fora desse campo disciplinar. Para Thompson (2011),

esse uso figurativo pode, em alguns contextos, ser mobilizado a serviço do poder, ganhando uma acepção ideológica. Portanto, as formas mais comuns de tropo que são a sinédoque, a metonímia e a metáfora que podem se tornar recursos de disseminação de ideologia em contextos de uso.

Relações de dominação também podem ser estabelecidas e sustentadas pela forma da *unificação*, na qual os indivíduos partilham de uma identidade coletiva, apesar das divergências que os separam. Isso pode acontecer por meio da *padronização*, estratégia em que um padrão aceitável de referência é estabelecido para que as formas simbólicas estejam associadas a ele, o que pode ser verificado, segundo Thompson (2011) quando as autoridades de Estado estabelecem uma linguagem nacional para grupos distintos e linguisticamente variados. Além desta, outra forma de unificação é a *simbolização da unidade*, cuja proposta é unir os sujeitos através de simbologias e identidades coletivas, que são fortemente propagadas por um grupo, como exemplo as bandeiras, hinos e outros emblemas.

Unificar não é a única forma de manutenção de dominação, a *fragmentação* também pode ser uma estratégia para isso, ou seja, a separação de sujeitos e grupos que se caracterizam como desafio para aqueles que detêm o poder. A *diferenciação* é uma das formas de fragmentação, ao passo que são destacadas as distinções que separam as pessoas ou grupos, através do incentivo e apoio ao fortalecimento desses traços que os distinguem, no intuito de impedir que esses sujeitos ou grupos se tornem desafio dentro das relações de poder; o *expurgo do outro* também é uma estratégia de fragmentação, uma vez que um inimigo é construído e tratado como ameaçador, sendo necessário, portanto, uma força coletiva capaz de reagir e até de expurgá-lo. Para Thompson (2011), esse é um tipo de estratégia que, muitas vezes, encontra-se associada com a unificação, haja vista a necessidade de que indivíduos se unam com a finalidade de combater os riscos advindos desses adversários.

O quinto e último modo de operação da ideologia é a *reificação*, nela as formas de dominação são estabelecidas e sustentadas quando uma situação transitória, histórica, torna-se permanente, natural e atemporal. Isso pode ser expresso através da *naturalização* que se trata de enxergar algum aspecto social e histórico como consequência inevitável de características naturais, isto é, passa a ser tratado como um acontecimento natural; a *eternização* é uma estratégia semelhante, na qual fenômenos são esvaziados de seu caráter histórico por serem retratados de forma imutáveis, permanentes e recorrentes, o caráter contingente desses fenômenos acaba sendo eternizado; a reificação também pode acontecer através de recursos gramaticais e sintáticos, como na *nominalização* e na *passivização*, na primeira, as sentenças,

as ações e até a descrição dos participantes são convertidos em nomes, como no exemplo citado por Thompson (2011, p. 88) ao substituir “O Primeiro-Ministro decidiu banir as importações” por “o banimento das importações”. Na *passivização*, por sua vez, os verbos são transferidos para a voz passiva, como em “o sujeito está sendo investigado”, em troca de “os policiais estão investigando o sujeito” (THOMPSON, 2011, p. 88). Esses dois recursos tendem a anular a presença dos sujeitos e ações retratando processos em que os acontecimentos se dão sem esses atores, e muitas vezes com a ausência de contextos espaciais e temporais, o que pode, em circunstâncias específicas, contribuir para o estabelecimento e manutenção de dominação.

Thompson (2011) salienta que essas estratégias de construção simbólica, dentro dos modos de operação de ideologia, só podem ser interpretadas como fatores de estabelecimento e sustentação de dominação se forem analisadas dentro dos contextos específicos em que elas são produzidas.

2.1.2 Sobre os conceitos de discurso e hegemonia na perspectiva da ADC

Além dessa noção de ideologia, qualquer estudo que se faça a partir da ADC é fundamental primeiramente basear-se em sua concepção de discurso. Fairclough (2001, p. 90) destaca que usar o termo discurso “é considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais”.

Diante disso, esse autor considera duas importantes implicações dessa perspectiva adotada em relação ao discurso: a primeira considera o discurso como forma de ação, de modo que as pessoas têm possibilidade de agir sobre o mundo e sobre os outros, além de ser igualmente um modo de representação; a segunda refere-se à relação dialética existente entre discurso e estrutura social, constituindo uma relação entre prática social e estrutura social. Sob esse prisma, a estrutura social é condição e resultado dessas práticas, em contrapartida o discurso é moldado e delimitado pela estrutura social. Em suma, o discurso colabora para constituir a estrutura social no conjunto de todas as suas dimensões, esta, por sua vez o molda e o restringe.

Para Resende e Ramalho (2006, p. 28), “Fairclough define discurso como forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos”. Da mesma forma, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso é entendido como um momento da prática social juntamente com outros momentos. Nesse sentido, ocorre uma importante articulação entre o discurso e outros

elementos sociais para a construção das práticas sociais. Consoante estes últimos autores, o discurso representa os elementos semióticos das práticas sociais. Dessa forma, o discurso contempla fala e escrita (também combinadas com outras semioses), comunicação não verbal (gestos, expressões faciais etc.) e imagens. De outro modo, “o conceito de discurso pode ser entendido como uma perspectiva particular dessas várias formas de semiose” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 38)⁶ que se articula com outros momentos não discursivos.

Ao dar ênfase aos três aspectos que colaboram para os efeitos construídos pelo discurso, Fairclough (2001) os diferencia destacando, primeiramente a importância da contribuição do discurso na construção das identidades sociais, dos sujeitos sociais. Em segundo lugar, que o discurso auxilia na constituição das relações sociais. Por último, o discurso ajuda na formação dos sistemas de conhecimento e crença. Sendo assim, para o autor, a prática discursiva ajuda na reprodução da sociedade (através desses três aspectos) e na transformação dela.

As contribuições de Foucault mostram-se muito relevantes na perspectiva de discurso para a ADC. De acordo com esse viés, segundo Fairclough (2001), o trabalho arqueológico de Foucault aborda dois pontos essenciais: o primeiro deles enfatiza a constituição do discurso, uma vez que este sempre fará parte do processo de construção da sociedade sob diversos aspectos, dentre os quais estão os sujeitos sociais, as relações sociais, os objetos de conhecimento⁷. O segundo é o destaque atribuído às noções de interdiscursividade e intertextualidade, visto que as práticas discursivas mantêm entre si uma relação de interdependência, ao passo que uma prática discursiva é oriunda da associação de outras e é definida a partir dessas combinações.

No que concerne ao trabalho genealógico de Foucault algumas questões são igualmente importantes, como: a natureza discursiva do poder, no sentido de que, diante da concepção de poder, o discurso e a linguagem desempenham papel essencial nos processos sociais. A partir disso, “analisar as instituições e as organizações em termos de poder significa entender e analisar suas práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 76). Isso implica que é necessário dedicar atenção para a questão de poder na análise de discurso. Outros aspectos importantes, ainda conforme o trabalho genealógico do autor, é a percepção de que o poder

⁶ The concept of discourse can be understood as a particular perspective on these various forms of semiosis.

⁷ Foucault entende objetos de conhecimento, as entidades que as disciplinas particulares ou as ciências reconhecem dentro de seus campos de interesse e que elas tomam como alvos de investigação. (Esse sentido de objetos pode ser estendido para além de disciplinas ou ciências formalmente organizadas para as entidades reconhecidas na vida comum). Foucault dá o exemplo da constituição da loucura como objeto do discurso da psicopatologia, a partir do século XIX em diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 66)

ocorre explícita ou implicitamente por meio do discurso, e ainda que a transformação nas práticas discursivas contribuem para a mudança social. Em suma, esses são pontos que convergem com a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e que podem incorporá-la, embora o trabalho de Foucault apresente diferenciações em relação a essa perspectiva como a ausência de uma análise textual e algumas questões relativas a sua percepção constitutiva do discurso.

Em consonância com a concepção de discurso, Fairclough delineia o conceito de hegemonia, apoiando-se na proposta de Gramsci (1971). Conforme Fairclough (2003, p. 58, tradução nossa)⁸, “buscar hegemonia é uma questão de buscar universalizar significados particulares a serviço da obtenção e manutenção de dominação, e isso é trabalho ideológico.” Assim, em Gramsci (1971), encontra-se uma concepção que liga a noção de hegemonia às relações de poder como dominação. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24, tradução nossa)⁹.

A hegemonia são relações de dominação baseadas no consentimento e não na coerção, envolvendo a naturalização das práticas e suas relações sociais, bem como as relações entre as práticas, como questões de senso comum – portanto, o conceito de hegemonia enfatiza a importância da ideologia para alcançar e manter relações de dominação.

Fairclough (1989) entende que essa naturalização evidencia a confirmação do que se pretende legitimar, daí advém a falsa impressão de tipos de discurso aparentemente “neutros”, visto que isso decorre daquilo que as pessoas avaliam diante do que já se tornou natural e inquestionável. O autor ressalta ainda que muito do que se torna senso comum, a partir dessa naturalização, tem origem naqueles que exercem poder e dominação na sociedade e suas instituições sociais. No que se refere a essa noção de consentimento, Fairclough (2001) argumenta ainda que a hegemonia é, na verdade, a formação de alianças, rompendo com a ideia de que é um simples processo de dominação de classes subalternas, visto que se baseia na proposta de concessões a fim de atingir seu assentimento.

Ainda na esteira de pensamento de Chouliaraki e Fairclough (1999), a hegemonia é um esforço realizado no sentido de efetuar o fechamento de práticas e rede de práticas, sendo que essa tentativa tende a falhar, ao passo que o social em sua essência tem um caráter

⁸ Seeking hegemony is a matter of seeking to universalize particular meanings in the service of achieving and maintaining dominance, and this is ideological work.

⁹ Hegemony is relations of domination based upon consent rather than coercion involving the naturalisation of practices and their social relations as well as relations between practices, as matters of common sense – hence the concept of hegemony emphasises the importance of ideology in achieving and maintaining relations of domination.

dinâmico e aberto, dessa maneira, mecanismos de resistência podem ser gerados. Essa percepção está baseada, segundo os autores, nas considerações de Laclau e Mouffe (1985), que norteiam a hegemonia em relação à ideia “da permanência relativa das articulações de elementos sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 25, tradução nossa)¹⁰. Nessa perspectiva, hegemonia, entendida como liderança assim como dominação, na concepção de Fairclough (2001), é o poder de uma das classes que economicamente despontam, em associação com outras forças sociais, exerce sobre a sociedade, mas sempre de forma parcial e temporária, através de um equilíbrio transitório.

Após definidas as três noções que são basilares para a compreensão dos estudos críticos de discurso, passemos a discutir como o discurso figura nas práticas sociais.

2.1.3 Os discursos e os significados acionais, representacionais e identificacionais na proposta de Fairclough

Para Fairclough (2003), os textos são partes de eventos sociais e têm efeitos causais, ou seja, ocasionam mudanças. Os textos podem trazer mudanças em nosso conhecimento, nossas crenças, nossas atitudes, valores e assim por diante. Ainda segundo Fairclough (2003, p. 22, tradução nossa)¹¹

Eventos e textos em si também têm causas – fatores que causam um determinado texto ou tipo de texto para ter os recursos que ele possui. Podemos distinguir amplamente dois ‘poderes’ causais que moldam os textos: por um lado, as estruturas sociais e práticas sociais; por outro lado, os agentes sociais, as pessoas envolvidas em eventos sociais.

Essa perspectiva justifica a ênfase dada por Fairclough (2003) aos eventos sociais, às práticas sociais e às estruturas sociais. Os eventos sociais encontram-se interligados aos outros dois elementos e correspondem basicamente aos acontecimentos mais específicos e concretos da vida social, nos quais os textos podem ser produzidos. Por sua vez, as “estruturas sociais são entidades muito abstratas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23, tradução nossa)¹² como uma classe social ou uma estrutura econômica e devem ser percebidas numa perspectiva mais ampla do que os outros dois elementos citados. Segundo Fairclough (2003), esses eventos sociais não apresentam uma relação simples nem direta com as estruturas sociais, pois as

¹⁰ Hegemony is seen term in terms of the relative permanency of articulations of social elements.

¹¹ Events and texts themselves also have causes – factors which cause a particular text or type of text to have the features it has. We can broadly distinguish two causal ‘powers’ which shape texts: on the one hand, social structures and social practices; on the other hand, social agents, the people involved in social events (ARCHER, 1995; SAYER, 2000).

¹² Social structures are very abstract entities.

práticas sociais são entidades intermediárias que estabelecem a ligação entre esses aspectos. “Práticas sociais podem ser pensadas como formas de controle na seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, bem como a retenção dessas seleções ao longo do tempo, em áreas específicas da vida social.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23, tradução nossa)¹³. De outro modo, elas articulam variados elementos sociais em setores específicos da vida social. Essas práticas encontram-se interligadas e mudam ao longo do tempo, como é exemplificado por Fairclough (2003) ao mencionar a ligação em rede que há entre as práticas de ensino e as práticas de gestão, uma mudança nas práticas de gestão podem ocasionar uma transformação nas práticas de ensino.

Ao perceber esses aspectos em relação à linguagem, Fairclough (2003) estabelece a correspondência entre as estruturas sociais e a língua, as práticas sociais e as ordens do discurso, os eventos sociais e os textos. Isso acontece porque a “linguagem (e mais amplamente "semiose", incluindo, por exemplo, a significação e comunicação através de imagens visuais) é um elemento do social em todos os níveis” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24, tradução nossa)¹⁴. Dessa forma, para o autor, os textos não são apenas efeitos resultantes da língua, já que é necessário compreender as entidades organizacionais intermediárias que são os aspectos linguísticos das redes de práticas sociais, chamados por Fairclough (2003) de ordens do discurso. “Uma ordem do discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto linguístico. Os elementos de ordens de discurso não são coisas como substantivos e sentenças (elementos da linguagem estruturas), mas discursos, gêneros e estilos.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24, tradução nossa)¹⁵. Tais elementos são responsáveis pelo controle da variação linguística em determinados setores da vida social, por isso, dentro de um plano maior, que é a língua, algumas possibilidades são consideradas e outras, excluídas. Portanto, para Fairclough (2003, p. 24, tradução nossa)¹⁶ “ordens de discurso podem ser vistas como a organização social e controle da variação linguística”. Vale salientar que os discursos emergem de uma rede de práticas sociais relacionadas e essas ordens do discurso representam os aspectos semióticos dessas redes de práticas

¹³ Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life.

¹⁴ Language (and more broadly ‘semiosis’, including for instance signification and communication through visual images) is an element of the social at all levels.

¹⁵ An order of discourse is a network of social practices in its language aspect. The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles.

¹⁶ So orders of discourse can be seen as the social organization and control of linguistic variation.

As práticas sociais abrangem diversos tipos de elementos sociais que se encontram vinculados a campos específicos da vida social, assim elementos discursivos interagem com elementos não discursivos, pois nessas práticas interagem: ação e interação; relações sociais; mundo material; pessoas com seus valores, crenças e comportamentos e o discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Nessa esteira, Fairclough (2003) estuda o discurso como um momento das práticas sociais.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), há sempre uma interação entre os momentos que compõem uma prática social e cada uma dessas práticas faz parte de uma rede de práticas, tal rede externamente determina propriedades internas “as redes de práticas são mantidas no lugar pelas relações sociais de poder, e as articulações em mudança das práticas dentro e através das redes estão ligadas à dinâmica de mudança do poder e lutas pelo poder” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24, tradução nossa)¹⁷. A permanência ou as mudanças que ocorrem nessas redes estão ligadas às relações de poder. As referidas relações de poder tanto no que se referem às redes quanto às práticas particulares são consideradas relações de dominação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Ao dar prosseguimento a essas concepções, Fairclough (2003), afirma que o discurso figura de três formas na prática social, como: gêneros, discursos e estilos. Os gêneros representam os modos de agir; os discursos, os modos de representar; e os estilos, os modos de ser. Assim, a fala e a escrita simbolizam parte da ação, gêneros representam diferentes maneiras de agir e os discursos são representações que permeiam todas essas práticas.

Essas três formas são classificadas por Fairclough (2003) a partir de três significados: o acional (modos de agir), o representacional (modos de representar) e o identificacional (modos de ser). Avaliar os textos sob o prisma desses significados e das relações dialéticas que são estabelecidas entre eles, segundo esse teórico, é perceber a associação que existe do texto com o evento social, com o mundo físico e com as pessoas que interagem nesse evento social.

Para Fairclough (2003), quando analisamos determinados textos, como parte de eventos específicos, buscamos verificar de que modo a representação, a ação e a identificação se realizam nas várias características desses textos e, além disso, de que maneira se articulam nesses enunciados, uma vez que os três significados agem simultaneamente em qualquer enunciado. Portanto, na relação dialética desses significados,

¹⁷ Networks of practices are help in place bu social relations of power, and shifting articulations of practices within and across networks are linked to the shifting dynamics of power and struggles over power.

Discursos (significados representacionais) são realizados em gêneros (significados acionais), discursos (significados representacionais) são inculcados em estilos (significados identificacionais), ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em discursos (significados representacionais). (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29, tradução nossa)¹⁸

Então, a análise de discurso deve ser simultaneamente à análise de como os três tipos de significado são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e são articulados nos textos. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 61)

Tomando como ponto de partida o posicionamento adotado nesta pesquisa para aquilo que visamos alcançar através de um letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem, estabelecemos algumas categorias analíticas que compõem cada um desses significados. Desse modo, consideramos, dentro do significado acional, a noção de *intertextualidade* como um importante fator nesse processo e, para isso, é preciso “começar observando que, para qualquer texto ou tipo de texto em particular, há um conjunto de outros textos e um conjunto de vozes potencialmente relevantes e potencialmente incorporadas no texto.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47, tradução nossa)¹⁹. De acordo com a noção de dialogismo defendida por Bakhtin (2002), um enunciado revela a presença de vários enunciados em seu interior, que se encontram em um constante diálogo, fazendo com que as várias vozes existentes lutem para serem ouvidas, corroborando na ideia de que um texto nunca se realiza sozinho, ele se encontra em uma cadeia dialógica com uma rede interligada de outros textos (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Para a ADC, uma questão que merece destaque numa análise intertextual é a atribuição de sentido que se dá não só à presença de outros textos e vozes num enunciado, mas também à ausência deles, ao passo que é necessário avaliar o quão significativa é essa ausência (FAIRCLOUGH, 2003). A referida ênfase, dada a partir da noção de intertextualidade, revela-se fundamental para uma compreensão mais crítica de um enunciado pelo aluno, já que o desvelamento de algumas vozes que são caladas e de alguns textos que são omitidos, cruciais em determinados contextos, isto é, ausências significativas, oferece um dos pontos essenciais para o seu empoderamento, mediante as relações assimétricas de poder estabelecidas na sociedade.

¹⁸ Discourses (representational meanings) enacted in genres (actional meanings) Discourses (representational meanings) inculcated in styles (identificational meanings) Actions and identities (including genres and styles) represented in discourses (representational meanings).

¹⁹ We can begin by noting that for any particular text or type of text, there is a set of other texts and a set of voices which are potentially relevant, and potentially incorporated into the text.

Outra questão que também requer ênfase é a maneira como se articulam as vozes presentes nos textos, que segundo Resende e Ramalho (2006, p. 66), pode se dar de forma “harmônica, de cooperação” ou apresentar certa tensão, configurando contradições. Assim, para as autoras, há em um texto pelo menos duas vozes, quando uma voz “externa” se articula a ele, as duas podem representar propósitos distintos ao retratar visões opostas. Por isso, para Resende e Ramalho (2006, p. 68), a intertextualidade é caracterizada pela possibilidade de “abertura para a diferença”, o que consideramos um aspecto relevante, pois mesmo compreendendo que algumas vozes tentam se manter hegemônicas, sempre há a presença dessas interações entre elas.

Dentre essas considerações, uma das mais importantes citadas por Fairclough (2003, p. 51, tradução nossa)²⁰ é que a intertextualidade também é uma questão de recontextualização, ou seja, é “um movimento de contexto para outro, implicando transformações particulares, decorrentes de como o material que é movido, recontextualizado, figura dentro desse novo contexto.” É, na verdade, a utilização de elementos de uma prática social em outra prática social, através da transferência deles do primeiro contexto para o segundo, ocasionando transformações no processo (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 *apud* FAIRCLOUGH, 2003). Ainda nessa discussão Fairclough (2003, p. 139, tradução nossa)²¹, salienta que “Ao representar um evento social, está-se incorporando dentro do contexto de outro evento social, recontextualizando-o.” Esses eventos sociais são orientados por princípios de recontextualização que mostram as diferentes formas em que um evento social pode ser representado em distintos campos, redes sociais e gêneros.

Outra categoria analítica relevante para este estudo é a interdiscursividade, no que tange ao significado representacional. Esse conceito requer a compreensão de que todos os textos são constituídos de diferentes discursos, mesmo aqueles em que essa relação aconteça de forma implícita (BESSA; SATO, 2018). Para Fairclough (2003, p. 124, tradução nossa)²² “discursos diferentes são diferentes perspectivas sobre o mundo” e isso está associado à maneira como as pessoas se relacionam com o mundo, com as demais pessoas e com as posições que elas ocupam nesse contexto. Fairclough (2003) propõe duas importantes formas na identificação de diferentes discursos em um texto, o primeiro refere-se a quais partes do mundo são representadas (incluindo os temas) ali, o segundo concerne à identificação de qual

²⁰ A movement from one context to another, entailing particular transformations consequent upon how the material that is moved, recontextualized, figures within that new context.

²¹ In representing a social event, one is incorporating it within the context of another social event, recontextualizing it.

²² Different discourses are different perspectives on the world.

perspectiva específica elas são representadas. Consoante o mesmo autor, fazer uma abordagem da interdiscursividade na ADC envolve saber que os discursos, presentes em um enunciado, podem relacionar-se de forma antagônica ou complementar; tais discursos têm um grau de repetibilidade, influenciando em inúmeras práticas; e que diferentes discursos podem ser percebidos através de itens lexicais.

Ao conceber as relações lexicais como importante fator na identificação de diferentes discursos, evocamos o significado das palavras como mais uma categoria analítica da ADC que se coaduna com as propostas da pesquisa. Fairclough (2003, p. 129, tradução nossa)²³ argumenta que analisar o vocabulário é uma maneira de identificar as representações ao considerar que os “discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras particulares”. De acordo com esse viés, a significação de uma palavra, em determinado contexto, pode revelar um posicionamento ideológico adotado, já que “a variação semântica é vista como um fator de conflito ideológico, pois os significados podem ser política e ideologicamente investidos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 75).

A representação dos atores sociais também se destaca nesse processo de construção dos significados representacionais, uma vez que, segundo Resende e Ramalho (2006, p. 72), “as maneiras como os atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e as suas atividades”. Por isso, segundo as autoras, o papel desempenhado por esses atores pode ser relevante no desvelamento de ideologias nos textos. Fairclough (2003) aponta algumas formas pelas quais é possível observar a representação de atores sociais, como: a inclusão ou exclusão deles, a forma como são representados (pronomes ou nomes), ou ainda se atuam, são afetados ou se beneficiam em determinadas situações. Vale ressaltar ainda que Fairclough (2003) elenca várias realizações linguísticas para analisar a agência dos atores sociais nos textos, mostrando como esses atores são incluídos ou excluídos, como são nomeados e representados e se são afetados ou atuantes. Tais elementos linguísticos estão voltados para o uso de substantivos e pronomes, uso de expressões com efeito de generalização ou especificidade dentre outras possibilidades. É preciso considerar que a análise realizada neste estudo se dedicará à análise linguística e semiótica, haja vista ser empregada também a leitura de imagens, tornando alvo da investigação a representação dos atores sociais também através dos recursos imagéticos.

A representação dos atores sociais é relevante para o processo analítico por permitir identificar papéis, perceber em quais enquadres os (as) participantes estão

²³ discourses ‘word’ or ‘lexicalize’ the world in particular ways

posicionados nos textos; quais estão presentes e quais deveriam estar; discutir os possíveis efeitos das formas de representação, inclusive as que incluem atores nos textos e as que, de maneira explícita ou sub-reptícia, os “excluem”. (BESSA; SATO, 2018, p. 149)

Para o significado identificacional, a avaliação é a categoria analítica utilizada na pesquisa e que visa perceber a identificação dos atores sociais nos textos. Esse significado está diretamente ligado ao conceito de “estilo” que constitui “o aspecto discursivo de identidades” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 76). Vale ressaltar que essa identificação deve ser percebida dentro do processo simultâneo de que discursos são inculcados em identidades e que as ações e identidades são representadas em discursos.

Dessa maneira, visamos perceber tais identidades através das avaliações realizadas pelos atores sociais. De modo particular por meio das *afirmações avaliativas* e *presunções avaliativas*, correspondendo às subcategorias da *avaliação*. Nas *afirmações avaliativas*, são feitas considerações mediante o que é visto como desejável ou indesejável; relevante ou irrelevante; o que pode ser percebido por intermédio dos elementos avaliativos tais como um advérbio, um verbo, um adjetivo ou até um ponto de exclamação, segundo Fairclough (2003).

Nas *presunções avaliativas*, a constituição dos significados está relacionada àquilo que se encontra explícito e também de acordo com o que está implícito nos textos, permitindo reconhecer que as *presunções* baseadas nesses implícitos fundamentem o que foi “dito” nos enunciados, o que revela a importância de se reconhecer o presumido durante a análise dos textos (RESENDE; RAMALHO, 2006). Lembrando que esses implícitos, são, sobretudo, de ordem semântica, não devendo ser interpretados de forma vaga, vinculados a saberes intuitivos de quem os analisa.

Ainda sobre a agência dos atores sociais e suas identidades, Fairclough (2003), apoiado em Archer, mostra a diferença entre “agentes primários” e “agentes incorporados”. Os primeiros são aqueles que inicialmente não operam escolhas, visto se posicionarem involuntariamente conforme aquilo que receberam quando nasceram. Posteriormente, essa condição primária é modificada dependendo da reflexividade empreendida por esses agentes que faz com que atuem em favor de uma mudança social, transformando-se em agentes incorporados. Essa distinção revela a necessidade de práticas de ensino que favoreçam essa reflexividade, com intuito de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e engajados.

Em suma, esses três significados devem ser analisados de forma simultânea. Para Fairclough (2003, p. 29, tradução nossa)²⁴, apoiando-se em Harvey (1996), isso se dá porque

²⁴ There is a sense in which each ‘internalizes’ the others

“há um sentido em que cada um internaliza os outros”. Resende e Ramalho (2006) defendem que a análise do discurso deve pautar-se em uma avaliação concomitante desses três significados, buscando compreender como eles se realizam em marcadores linguísticos dos textos e da articulação entre eventos e práticas sociais, percebendo como gêneros, discursos e estilos se associam. A realização dessa análise, na presente pesquisa, ocorrerá não só através de traços linguísticos, mas também por intermédio da leitura de imagens. Para tanto, discorreremos a seguir, primeiramente acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e, na sequência, abordaremos aspectos concernentes à multimodalidade e ao letramento multimodal.

2.2 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E ENSINO

Afirmar que vivemos em um contexto em que as formas de interação e comunicação estão sendo influenciadas pelo progresso tecnológico é, como bem enfatiza Dionísio (2011), esclarecer o óbvio. Entretanto, é preciso sempre considerar essa evidência, sobretudo para expandir, ou até mesmo rever, conceitos de várias áreas do conhecimento, especialmente nos estudos que se dedicam às interações humanas e naqueles voltados para o processamento de textos (DIONÍSIO, 2011). Dessa forma, não é difícil entender que novas competências a cada dia são exigidas para que o homem se torne capaz de compreender, produzir e disseminar textos que são compostos por múltiplas linguagens em um meio caracterizado por uma variedade de culturas e canais de comunicação (ROJO, 2012)

Tendo em vista esse eixo de discussões, ressaltamos as contribuições teóricas do Grupo de Nova Londres que, em 1996, defendeu uma *Pedagogia dos Multiletramentos* (CAZDEN *et al.*, 1996). Nessa proposta, esses teóricos argumentam a favor de uma abordagem que seja capaz dar conta de um contexto social cada vez mais globalizado, no qual concepções mais tradicionais de ensino não são suficientes para satisfazer às necessidades de uma crescente multiplicidade de canais e meios de comunicação e do intercâmbio cada vez maior das diversidades linguísticas e culturais. Esse viés, tomado por tais autores, busca preparar o aluno, diante desses dois âmbitos, para sua vida pessoal, profissional e pública através do exercício da cidadania, inclusive porque tal pedagogia estimula uma participação nas diversas interações de forma mais plena e com mais equidade, tornando-o sujeito ativo das mudanças sociais que o ajuda, conseqüentemente, a projetar seu futuro social.

Assim, levando-se em consideração essa proposta, o grupo discute duas questões fundamentais que são: “o que” da Pedagogia dos Multiletramentos, mostrando aquilo que o

aluno deve saber, e o “como” dessa pedagogia, representando uma integração complexa de fatores e relações de aprendizagem. No tocante àquilo que o aluno deve aprender, destaca-se, segundo os autores, o conceito de *design*, sendo, em síntese, convenções de significado que, dentro das práticas sociais, são formas de produzir significado. A partir dessa noção, propõe-se uma metalinguagem, na qual, tomando-se o conceito de *design* como central nas práticas escolares, destaca-se a necessidade de professores serem *designers* do processo de aprendizagem ao desconstruir o papel de detentores do conhecimento e chefes desse processo, ou seja, sem impor o que deve ser feito e pensado. Isso constitui o tipo de inteligência criativa que os profissionais precisam ter para redesenhar constantemente suas práticas. Essa perspectiva justifica a importância de que somos herdeiros e receptores de padrões de significado, mas também somos atores (*designers*) na construção deles (CAZDEN *et al.*, 1996).

As atividades semióticas, incluindo o uso da linguagem na produção e recepção de textos também estão ligadas a uma questão de *design* que engloba os elementos de *available design*, *designing*, *redesigned*. Esses três fatores representam o processo pelo qual o aluno deve passar no seu percurso de construção de conhecimento. Dessa forma, é necessário que ele use todos os recursos disponíveis na língua para a produção de significado (*available design*), isso inclui as gramáticas de vários sistemas semióticos e as “ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 1995). Segundo Cazden *et al.* (1996, p. 74, tradução nossa, grifo do autor)²⁵,

Uma *ordem de discurso* é o conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da linguagem) em um determinado espaço social – uma sociedade particular, ou uma instituição particular como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços vagamente estruturados da vida cotidiana encapsulados na noção de diferentes mundos da vida.

Assim, é possível destacar que, nas interações e através dos textos, as pessoas fazem uso de práticas sociolinguísticas, assim como sistemas gramaticais, isto é, dos recursos disponíveis, que se ajustam aos espaços sociais onde são utilizados e que satisfazem determinados propósitos dos participantes em situações de interação específicas.

Após essa apropriação (*available design*), o aluno deve recontextualizar os significados adquiridos a partir de novas práticas sociais que vão surgindo nas suas vivências (*designing*).

²⁵ An *order of discourse* is the structured set of conventions associated with semiotic activity (including use of language) in a given social space – a particular society, or a particular institution such as a school or a workplace, or more loosely structured spaces of ordinary life encapsulated in the notion of different lifeworlds.

Dessa forma, há uma transformação dos *designs* disponíveis, ou seja, uma mudança em que a partir de recursos antigos se produz o novo, não como uma mera reprodução ou recombinação deles, mas como novas construções e representações da realidade, as quais, por sua vez, são sempre provisórias, mesmo que consigam, por um tempo, determinado grau de permanência. Os textos para leitores e ouvintes são exemplos de *designs* disponíveis, uma vez que, ao utilizarem-nos, simultaneamente, com outros recursos, cada vez mais novos significados são criados. Isso culmina em novos sentidos, produzidos mediante os significados que foram transformados (*redesigned*), de modo que esse novo *design*, cujo produto é único na agência humana, seja um novo recurso na criação de significado. Nesse processo, os criadores de significado também se reconstroem. Em resumo:

Quadro 2 – Resumo dos três elementos do *Design* de significado

	<i>Designs</i> de Significado
<i>Available Designs</i>	Recursos para o significado; <i>Designs</i> disponíveis de significado
<i>Designing</i>	O trabalho realizado em / com <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico
<i>The Redesigned</i>	Os recursos que são reproduzidos e transformados através do <i>Designing</i>

Fonte: Cazden *et al.* (1996, p. 76, tradução nossa)

Cazden *et al.* (1996) consideram que qualquer teoria da pedagogia deve ter como fundamento essencial a mente humana e como ela se desenvolve nas relações em sociedade e no contexto de sala de aula, além dar ênfase igualmente à exploração da natureza da aprendizagem. Dessa maneira, a articulação entre mente, sociedade e aprendizagem está associada à ideia de que a mente humana é situada e social. Da mesma forma o conhecimento humano não parte inicialmente de noções abstratas, mas do que é construído pelo social, cultural e material. Baseado na associação desses três pontos principais, o grupo propõe as quatro noções que integram o “como” da pedagogia dos multiletramentos, lembrando que elas se relacionam de maneiras complexas. Tais fatores partem daquilo que é próprio da experiência adquirida nas vivências socioculturais, nas quais os educandos estão imersos (*prática situada*), momento da pedagogia em que são consideradas suas necessidades e identidades afetivas próprias desses contextos. Isso constitui a busca de uma maior motivação de aprendizagem, ao passo que a aquisição do conhecimento se torna crucial diante de seus interesses e daquilo que consideram útil em suas práticas sociais. Em consonância com essa proposta, a avaliação nunca deve servir como julgamento, mas como uma forma de desenvolvimento necessário para orientá-los dentro dessas experiências.

Somando-se a essa fase, a pedagogia deve passar também por uma etapa de *instrução aberta*, constituindo-se de intervenções ativas no processo de ensino-aprendizagem, o que implica ser uma etapa na qual os alunos, com o auxílio colaborativo do professor, sejam capazes de realizar tarefas mais complexas, chegando à conclusão consciente da representação do professor, da interpretação das tarefas realizadas e da compreensão de inúmeros outros conhecimentos a elas subjacentes, sem que para isso seja utilizada a transmissão direta de conhecimento ou exercícios de pura memorização. Em outras palavras, é o momento em que o aluno utiliza-se de metalinguagens para compreender o *design*. Após essa fase de instrução, apresenta-se o *enquadramento crítico*, fator de maior enfoque dado a esta pesquisa, pela abordagem crítica atribuída ao ensino, no intuito de fomentar a autonomia do aluno. Para Cazden *et al.* (1996, p. 86, tradução nossa) ²⁶

O objetivo do Enquadramento Crítico é ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (da Prática Situada) e controle consciente e compreensão (da Instrução Pública) em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas no valor de sistemas particulares de conhecimento e prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizarem e tornarem estranho o que aprenderam e dominaram.

Dessa forma, segundo esses autores, o aluno pode criticar construtivamente aquilo que aprendeu, além de estender e aplicar os conhecimentos de maneira criativa nas diversas comunidades sejam elas antigas ou novas. Para isso, ele precisa afastar-se desse aprendizado, a fim de conseguir interpretá-lo de forma crítica em relação ao seu contexto. Com base nessa premissa, é possível conceituar a *prática transformada*, visto que, nessa etapa, utilizam-se os significados transformados (*redesigns*) para atuar em outros contextos ou locais culturais. Assim, retorna-se à Prática Situada, como novas práticas, com o intuito de que professores consigam mostrar de forma reflexiva aos alunos que eles podem fazer adequações ao inseri-las em seus próprios objetivos e valores, ou seja, adaptando novos significados a diversificados contextos.

²⁶ The goal of Critical Framing is to help learners frame their growing mastery in practice (from Situated Practice) and conscious control and understanding (from Overt Instruction) in relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice. Here, crucially, the teacher must help learners to desnaturalize and make strange again what they have learned mastered.

Quadro 3 – Aspectos do “como” da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles dos mundos da vida dos estudantes e simulações das relações a serem encontradas nos locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>Design</i> de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de projetos particulares de significado. Isso envolve os alunos se afastarem do que estão estudando para enxergarem criticamente em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de criação de significado, que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Cazden *et al.* (1996, p. 88, tradução nossa)

Tais noções pensadas pelo grupo, mais de uma década depois, são retomadas e reformuladas teoricamente por Cope e Kalantzis (2009) e mais recentemente por Cope e Kalantzis (2015), em que apontam processos de conhecimento através de “movimentos pedagógicos”: o *experienciamento*, denominado, no texto seminal, de prática situada; a *contextualização* (instrução explícita); *análise* (enquadramento crítico); e *aplicação* (prática transformada) (figura 5).

Conforme Cope e Kalantzis (2015), o *experienciamento* baseia-se no processo de conhecimento, em que a aprendizagem está imersa nas experiências reais e cotidianas do mundo, fundamentado nas vivências pessoais, nos fatos e evidências. São duas as formas de experimentar: através *do conhecido*, no qual são considerados os conhecimentos prévios da própria comunidade do educando e de suas motivações pessoais, de tal forma que essas perspectivas e experiências sejam levadas ao contexto de aprendizagem, na medida em que nessa etapa a cognição humana é concebida como situada e contextual; e *experimental o novo*, momento em que o educando constrói o conhecimento a partir daquilo que é desconhecido em suas experiências seja real ou virtual. Nesse sentido, novas informações, situações, dados e fatos constroem novas aprendizagens que, mesmo constituindo aspectos até então desconhecidos para os alunos, devem em algum ponto manter proximidade com aquilo

que lhes é familiar para que tais conhecimentos se tornem inteligíveis nesse processo de assimilação do novo.

A *conceitualização* refere-se à capacidade de desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizadores por parte dos alunos, nela o mundo e o conhecimento têm significações mais profundas e menos evidentes por se afastar de concepções mais vinculadas ao senso comum. Essa conceitualização pode acontecer por *nomeação*, na qual o estudante consegue fazer generalizações por meio da apreensão de um conceito obtido através do particular, desse modo, a partir de uma situação específica, ele pode criar rótulos (nomes) e conceitos que se ajustam às condições mais gerais. Em suma, os alunos passam a ser criadores desses conceitos, ao tornar explícito o implícito e generalizando por meio do particular. A conceitualização também pode ser por *teoria*, que exige do aluno a criação de teorias a partir de uma relação dinâmica entre os conhecimentos experienciais e conceituais.

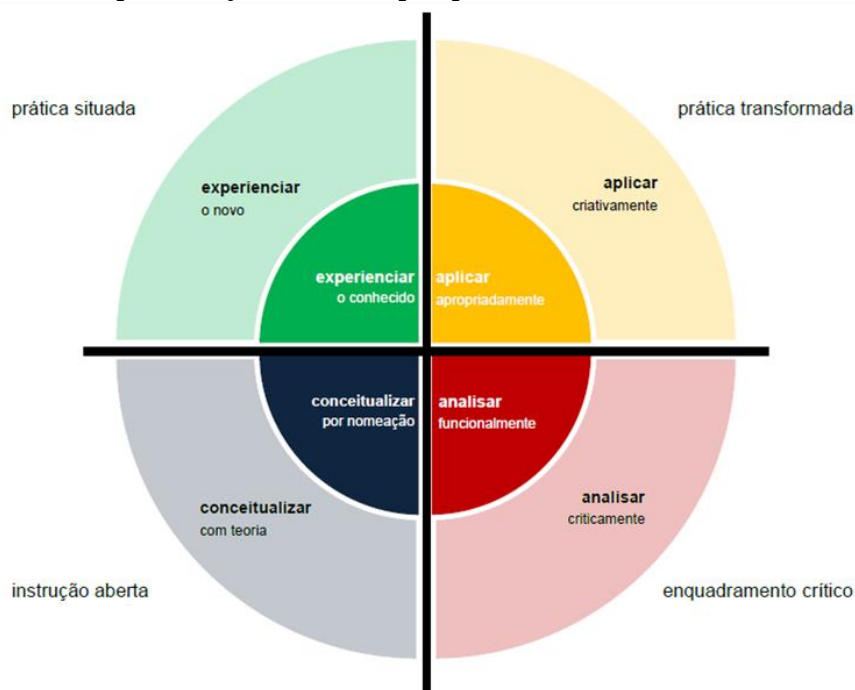
Na *análise* (COPE; KALANTZIS, 2015), o educando necessita fazer um exame dos elementos constitutivos de determinado conhecimento, identificando seus propósitos e intenções, situando-os no contexto e fazendo uma avaliação crítica deles. Essa análise pode ser *funcional*, que está baseada em um processo, no qual se explora a função de uma parte do conhecimento através de cadeias de raciocínio, conclusões dedutivas, relações lógicas de causa e efeito, isto é, por meio de orientações objetivas. Além disso, tal análise pode ser *crítica*, que é o processo de conhecimento em que se interroga e avalia as intenções e interesses humanos, pertencentes ao mundo da subjetividade. Por isso, é comum, nessa etapa, indagações a respeito dos conhecimentos, ações ou significados representados, como: “De que ponto de vista ou perspectiva são representados? Quem isso afeta? De quem é que interessa servir? Quais são suas consequências sociais e ambientais?” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 21, tradução nossa)²⁷. Nesse tipo de análise, os processos de raciocínio são essencialmente argumentativos.

A *aplicação* é o processo de conhecimento em que o aluno age ativamente sobre o mundo, fazendo com que as aprendizagens ultrapassem o ambiente educacional, ocasionando novos saberes através das experiências pautadas nessas ações. Essa aplicação pode ser *adequada*, na medida em que o conhecimento é realizado de forma previsível dentro de um contexto específico, posto que os objetos são representados e significados de acordo com as convenções do ambiente semiótico. Logo, os educandos desenvolvem ações de maneira típica e prevista diante de situações reais, visto que são empregadas para atender expectativas

²⁷ Whose point of view or perspective does it represent? Who does it affect? Whose interests does it serve? What are its social and environmental consequences?

comuns em situações particulares. Pode também ser uma aplicação *criativa* de modo que o aluno consegue transferir um conhecimento adquirido, adaptando-o de um determinado contexto a outra realidade, a um novo ambiente.

Figura 5 – Representação visual da perspectiva dos multiletramentos



Fonte: Cope e Kalantzis (2015, p. 5)

Portanto, consoante apontam os teóricos que argumentam a favor da *Pedagogia dos Multiletramentos*, buscamos nortear nossa proposta de pesquisa, sobretudo no que se refere a essa *análise crítica e aplicação criativa* (COPE; KALANTZIS, 2015). Isso requer, entretanto, uma metalinguagem que possibilite a aprendizagem do aluno dentro de todo esse processo, uma vez que, segundo essa proposta pedagógica, professores e estudantes devem utilizar suas próprias ferramentas para tornar mais acessível e flexível a aquisição da aprendizagem, isto é, necessitam de uma linguagem a fim de explorar a própria linguagem, os textos, imagens e demais interações.

Ademais, também é objetivo dos multiletramentos, assim como constitui propósito desta pesquisa, lidar com a grande inter-relação dos diferentes modos de significação, destacando-se seis modos distintos que explicam esses padrões de significados: *design* linguístico, *design* visual, *design* gestual, *design* espacial, *design* sonoro e, por último, o *design* multimodal, que é a interconexão entre os demais modos. Por essa razão, Cazden *et al.* (1996) consideram o modo de significação multimodal como o mais relevante justamente por essa relação dinâmica com os outros. Além disso, os autores acrescentam que “em um sentido

profundo todo significado é multimodal” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 81, tradução nossa)²⁸, já que em todos os âmbitos da vida social os modos semióticos estão associados e dividem responsabilidade significativa. De acordo com Rojo (2012), a compreensão dos aspectos multimodais nos textos contemporâneos, exigem multiletramentos.

Nesse sentido, é essencial compreender a noção de multimodalidade e a importância do letramento multimodal no ensino. A multimodalidade é uma abordagem da Semiótica Social, ciência que tem como foco a semiose humana, vista como um fenômeno social, já que considera o processo de significação como elemento integrante da construção social. Para Hodge e Kress (1988, p. 261, tradução nossa)²⁹, a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação”. Tem como base, portanto, o estudo da significação através da produção e reprodução do signo, visto como uma junção de significante e significado de forma motivada. Essa “relação entre significante e significado é sempre motivada, isto é, a forma do significante, materialmente ou abstratamente considerada, é escolhida devido a sua aptidão para expressar aquilo que é para ser significado.” (KRESS, 2003, p. 32, tradução nossa)³⁰. Os significados, para Kress (2003), são, portanto, o resultado dos interesses dos criadores dos signos. Assim, os interesses representacionais e comunicacionais dos sujeitos orientam a produção do signo mediante a escolha mais adequada diante daquilo que se quer significar. A multimodalidade, portanto, abrange as formas de significação por meio dos modos semióticos presentes nesses processos de representação e comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Assim, a utilização dos recursos semióticos são formas de representar, e a orquestração deles, dentro das práticas sociais, cumpre uma função comunicativa.

Nessa perspectiva, cabe à Semiótica Social se dedicar à produção de significados em vários modos (KRESS, 2003). Dessa maneira, essa teoria busca contemplar igualmente da “imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e 3D” (KRESS, 2010, p. 79, tradução nossa)³¹ e outros, que conjuntamente compõem os textos presentes nas páginas e telas da atualidade. Para Dionísio (2014), a conexão entre os modos é o que constitui o caráter multimodal na produção dos sentidos.

²⁸ In a profound sense, all meaning-making is multimodal.

²⁹ The study of semiosis, of the processes and effects of the production, reproduction and circulation of meanings in all forms, used by all types of communication agents.

³⁰ That the relation between signifier and signified is always motivated, that is, that the shape of the signifier, its 'form', materially or abstractly considered, is chosen because of its *aptness* for expressing that which is to be signified.

³¹ Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D.

Na concepção de van Leeuwen (2017), a multimodalidade é a abordagem que se volta para a compreensão de como os significados podem ser construídos, e como isso acontece em contextos específicos através de distintos meios de expressão ou modos semióticos, sendo que estes podem se articular por meio do corpo (expressões faciais, gestos, fala e outros) ou mediante materiais ou ferramentas (escrita, desenho, músicas e outros). Na verdade, é preciso perceber como esses modos podem ser integrados em sistemas multimodais coerentes nos textos. Isso não se aplica somente às mídias digitais, mas também em vários outros modos de comunicação como a conversa espontânea face a face e demais textos que não se limitam à multimídia (VAN LEEUWEN, 2017).

Portanto a multimodalidade deve ser tomada “como um estado normal de comunicação humana” (KRESS, 2010, p. 1, tradução nossa)³². Segundo esse autor, as práticas representacionais e comunicacionais passam, ao longo do tempo, por transformações para alinhar-se às mudanças sociais ocorridas, não sendo possível, dessa maneira, afirmar que a multimodalidade seja algo novo, principalmente quando avaliamos o uso das imagens no decorrer dos séculos. Entretanto, a interconexão entre as transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas e o forte impulso da globalização acarretou “mudanças de longo alcance no domínio do significado: na representação e na ‘produção semiótica’; na disseminação e distribuição de mensagens e significados; na mediação e comunicação. Todos mudaram profundamente” (KRESS, 2010, p. 6, tradução nossa)³³.

Na definição de Kress (2010, p. 79, tradução nossa)³⁴, modo constitui “um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para a produção de significado”. Por isso, Jewitt (2008) atribui um caráter contingencial ao modo, uma vez que seus usos não são estáticos, são, na verdade, constantemente transformados de acordo com as necessidades das comunidades que os utilizam, sendo que “novos modos são criados e novos modos são transformados” (JEWITT, 2008, p. 247, tradução nossa)³⁵. Diante dessa lógica, os atores sociais fazem suas escolhas representacionais de acordo com os recursos semióticos reconhecidos no interior de sua realidade social, tendo um sentido apropriado e compartilhado dentro de sua cultura, o que pode se transformar ao longo do tempo a partir de novas demandas comunicacionais.

³² As a normal state of human communication.

³³ Stemming from that — and generated by it — are far-reaching changes in the domain of meaning: in representation and in ‘semiotic production’; in dissemination and distribution of messages and meanings; in mediation and communication. All have changed profoundly.

³⁴ after is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning.

³⁵ New modes are created, and existing modes are transformed.

Ainda de acordo com Kress (2010), modos diversos proporcionam potenciais diferentes nesse processo de significação, assim a seleção deles depende daquilo que cada um desempenha de melhor, segundo suas lógicas características, em contextos específicos de interação, ou seja, cada modo mostra suas limitações e seus potenciais mediante as funções representacionais e comunicacionais desempenhadas. Não se pretende dizer que determinado modo é portador de todo o significado transmitido pelo texto, é necessário atentar para o fato de que eles são empregados de maneiras distintas, mas que nenhum tem supremacia de função sobre o outro, visto que se encontram numa rede interligada de sentidos.

Nessa perspectiva, é necessário adequar o processo de ensino-aprendizagem segundo Dionísio (2013, p. 19), nesse ambiente multimodal, onde vivemos, no qual os diversos modos semióticos se combinam em “um grande mosaico multissemiótico”. Reafirmamos essa postura da autora, sobretudo pelos usos multimidiáticos cada vez mais crescentes. Kress (2003, p. 1, tradução nossa)³⁶ já se refere a essa abordagem quando afirma que

Não é mais possível pensar em letramento isoladamente de um vasto conjunto de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos, porém relacionados, merecem destaque especial. Estes são, por um lado, o amplo movimento da dominância de séculos de escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, a mudança do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos dos letramentos e de meios associados para representar e comunicar em todos os níveis e em todos os domínios.

Assim, sintetizamos, segundo o autor, que o processo educacional não pode estar desvinculado das movimentações que ocorrem nos âmbitos sociais, tecnológicos e econômicos, acarretando mudanças nos letramentos. Pensando nessa perspectiva e na premissa de que é todo texto multimodal, consoante as concepções de Kress e van Leeuwen (2006), passemos a discutir a noção de Letramento Multimodal.

2.2.1 Letramento Multimodal

Ao levar em consideração que os significados construídos no processo comunicativo se dão através de vários modos, deve-se pensar também que as práticas de letramento não

³⁶ It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors. Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.

devem continuar restritas. Nesse sentido, a presença de diversos outros modos se articula com a escrita e, em alguns ambientes, pode se tornar até mais expressivos, apesar da grande carga valorativa atribuída à fala e à escrita na sociedade. Estas, inclusive, devem também ser vistas semioticamente, ao passo que estão dentro desse âmbito maior de significação (KRESS, 2003).

Van Leeuwen (2017) destaca que analisar textos é perceber que o uso da linguagem difere em seus contextos de uso e que o letramento é essa capacidade de adequar a linguagem de forma apropriada a esses contextos. Acrescenta ainda que, sendo todo texto multimodal, nenhum pode ser produzido ou analisado fora dessa premissa, corroborando no conceito de letramento multimodal como “a capacidade de usar e combinar diferentes modos semióticos de maneiras apropriadas para o contexto dado” (VAN LEEUWEN, 2017, p. 5, tradução nossa)³⁷. Sendo assim, para o autor, esse tipo de letramento fundamenta-se na aprendizagem do que pode ser feito com esses diferentes modos, como eles são articulados nos textos, e compreender, dentro de uma situação comunicativa, como eles respondem às demandas de contextos específicos.

Conforme o exposto, faz-se necessário versar sobre o conceito de letramento multimodal discutido também por outros autores. Na concepção de Walsh (2010), esse letramento está ligado ao desenvolvimento de competências de leitura, escrita, oralidade, audição e visualização nos ambientes digitais.

Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes (WALSH, 2010, p. 213, tradução nossa)³⁸.

Todavia, não tomamos como conceito principal para o letramento multimodal apenas essa vertente teórica que está ligada ao desempenho dessas habilidades ambientadas apenas nos meios comunicacionais digitais, apesar de ser importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Assumimos, na verdade, o posicionamento de Predebon (2015), que também se

³⁷ Multimodal literacy is therefore the ability to use and combine diferente semiotic modes in ways that are appropriate to the given context

³⁸ Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate.

apoia nessa visão essencial de que o letramento multimodal perpassa por um processo de compreensão e produção de significados por meio da orquestração de diferentes modos semióticos e da interpretação deles a partir das relações sociais, culturais e políticas situadas. Assim, ela descreve o que demanda um letramento multimodal, utilizando e comungando das contribuições de Serafini (2010).

Práticas de letramento multimodal demandam desde a identificação de elementos na imagem, passando por níveis de interpretação sobre o processo de produção de sentido até uma análise crítica sob a luz de concepções sociais, culturais e políticas a fim de compreender as representações ideológicas promovidas pelos textos na sua multimodalidade. (PREDEBON, 2015, p. 53)

Avançando nessa conceituação, esta referida autora sistematiza, a partir da literatura, a qual parcialmente também foi utilizada nesta pesquisa, algumas práticas contempladas no letramento multimodal, sendo que elas abrangem tanto o meio impresso quanto o digital.

- saber compreender as formas de representação que têm predominado na comunicação e representação de significados;
- usar de maneira qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais;
- estabelecer relações informadas de produção e consumo entre os diferentes modos semióticos;
- identificar propósitos e contextos, definidos de maneira multimodal;
- saber escolher mídias e modos semióticos mais adequados para os objetivos de cada atividade social;
- conhecer as diferentes relações interssemióticas;
- manipular conhecimentos de multimodalidade para interagir em novas e clássicas tecnologias;
- reconhecer as especializações funcionais e o comprometimento epistemológico de cada modo semiótico;
- analisar os discursos multimodais/multimídia com ferramental adequado;
- desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles. (PREDEBON, 2015, p. 54)

Todos esses pontos, traçados por Predebon (2015), intensificam competências relevantes para o trabalho com a multimodalidade. Sendo assim, é necessário observar que tais competências são condições essenciais na compreensão dos múltiplos recursos semióticos, tendo em vista que o conceito de texto, segundo Kress (2003, p. 37, tradução nossa)³⁹, deve estar vinculado a “qualquer instância de comunicação em qualquer modo ou em qualquer combinação de modos.” Daí serem apresentadas habilidades de saber selecionar e usar esses modos; reconhecer suas potencialidades para melhor manipulá-los em contextos específicos; e ainda ser capaz de analisá-los de acordo com as práticas sociais situadas, o que

³⁹ Any instance of communication in any mode or in any combination of modes

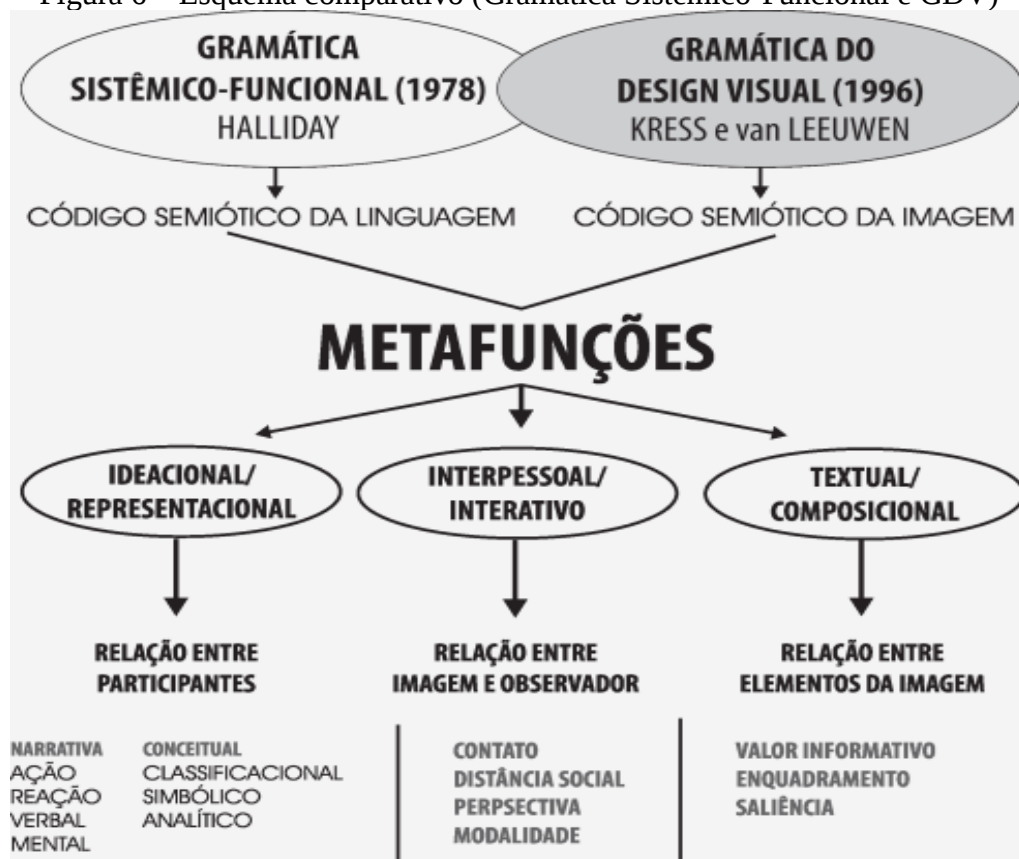
requer uma postura crítica por parte do leitor, posto que esses recursos semióticos não constroem significado fora dos contextos sociais de uso.

Diante desse pressuposto, ampliamos este estudo, intensificando essa proposta, através do desenvolvimento de um Letramento Crítico Multimodal, anteriormente conceituado, como requisito essencial no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, discorreremos mais sobre o letramento multimodal de maneira detalhada e com um foco mais específico para o estudo das imagens através de categorias de análise postuladas pela Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006).

2.2.2 Contribuições da Gramática do *Design Visual*

A GDV tem suas origens na Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente a partir das três metafunções, descritas por Halliday (1994): ideacional, interpessoal e textual (figura 6). Orientados por essa fundamentação, os autores Kress e van Leeuwen (2006) elaboram essa gramática como uma proposta teórico-metodológica de análise da multimodalidade através das imagens.

Figura 6 – Esquema comparativo (Gramática Sistêmico-Funcional e GDV)



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

A partir de cada uma dessas metafunções de Halliday, os autores estabelecem metafunções correspondentes: a *metafunção representacional* (ideacional de Halliday), a *metafunção interativa* (interpessoal de Halliday) e a *metafunção composicional* (textual de Halliday), que, por sua vez, são divididas em categorias e subcategorias de análise, objetivando contemplar os recursos semióticos empregados nas imagens de forma mais detalhada.

2.2.2.1 Metafunção representacional

A metafunção representacional (ideacional de Halliday) corresponde ao que será representado nas imagens por meio da interpretação do real, é a capacidade que qualquer modo semiótico tem para representar aspectos do mundo que são vivenciados pelos humanos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 42, tradução nossa)⁴⁰, “os modos semióticos oferecem um leque de escolhas, de maneiras diferentes em que objetos, e suas relações com outros objetos e processos, podem ser representados”. Por isso, esses processos representacionais estão divididos em estruturas *narrativas* e *conceituais*. As duas apresentam suas subcategorias de análise.

As representações *narrativas* retratam ação. Assim, “os padrões narrativos servem para apresentar ações desdobradas e eventos, processos de mudança, arranjos espaciais transitórios.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59, tradução nossa)⁴¹. Esse tipo de representação é marcado pela presença de vetores, os quais simbolizam essa proposta de movimentação, o que, na linguagem verbal, pode ser comparado aos verbos. Tal classificação abrange alguns tipos de processos dos quais serão destacados: o processo acional, processo reacional, processo de fala e processo mental.

No processo acional, o ator é o participante do qual o vetor parte (figura 7), ou o próprio ator, no todo ou em parte, já constitui o próprio vetor (figura 8). Como é possível observar, pelo quadrinho, o personagem que voa, na figura 8, representa, ao mesmo tempo, o ator e o vetor. Em contrapartida, na imagem 7, o participante, representado pelo guerreiro, produz uma ação, portanto, o vetor parte dele.

⁴⁰ Semiotic modes offer an array of choices, of different ways in which objects, and their relations to other objects and to processes, can be represented

⁴¹ Narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements

Figura 7 – Guerreiro Maasai atirando lança



Fonte: Siggesson (2012)

Figura 8 – Superman



Fonte: Ihling (2018)

Quando nas representações visuais temos apenas um participante, a estrutura é chamada não transacional, já que nesse processo a ação não está “destinada” a alguém ou a alguma coisa, isto é, sua meta. Isso pode ser exemplificado na figura 9, visto que o senhor (ator, do qual emana o vetor) produz o gesto sem ter uma meta definida, ao passo que tal gesticulação não se direciona a alguém ou a algo que possa ser visualizado na imagem.

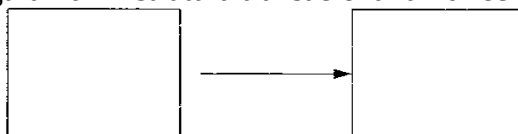
Figura 9 – New York, 1955 (Robert Frank)



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 64)

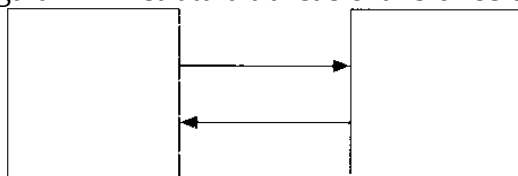
Ao contrário, quando as duas posições (ator e meta) estão sendo representadas temos uma estrutura transacional, ou seja, um vetor sai de um participante que aponta para outro participante. Tal estrutura pode ser unidirecional (figura 10), ocorrendo quando há apenas um vetor, indicado por uma única seta que conecta os dois participantes. Além disso, pode ser também bidirecional (figura 11).

Figura 10 – Estrutura transacional unidirecional



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 66)

Figura 11 – Estrutura transacional bidirecional



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 66)

No processo reacional, por sua vez, o vetor é formado por uma linha que se projeta dos olhos, pois o foco é a direção do olhar do(s) participante(s), que não são chamados de atores, mas reatores, nem seu alvo se denomina meta, mas sim fenômenos. Os reatores são seres humanos ou personificações, nas quais a expressão do olhar seja perceptível. Na figura 9, o velho e sua gesticulação representam o fenômeno, e o menino observador é o reator. Nesse tipo de processo, um vetor pode ligar os dois participantes, reator e fenômeno (reação transacional) ou pode partir do reator sem ter um alvo destinado, não apontando para outro participante. Por último, dentro da estrutura narrativa, são incluídos os processos de fala e processos mentais, que se apresentam nos textos em forma de balões de fala ou de pensamento respectivamente, muito comuns nas histórias em quadrinho, mas que já se expandiram para outros gêneros.

Além das representações narrativas, essa metafunção também abrange as representações conceituais. Nestas, não há a presença de vetores, pois os participantes são representados “em termos de sua classe, estrutura ou significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79, tradução nossa)⁴², em outras palavras, a ênfase aqui não está nas ações dos participantes, pois está concentrada no que eles significam e simbolizam. Alguns

⁴² In terms of class, or structure or meaning.

processos integram esses padrões conceituais como: os processos classificativos, os processos analíticos e os processos simbólicos.

Nos processos classificatórios é feita uma relação taxonômica entre os participantes, em que há um grupo numa espécie de condição de subordinação em relação a outros. Como ilustrado na figura 12, muito comum nas unidades de atendimento hospitalar, os participantes, representados pelos pacientes, encontram-se distribuídos em uma ordem de atendimento em que é priorizada a gravidade de cada caso, simbolizado tanto pelas imagens, quanto pelas cores e pela linguagem verbal.

Figura 12 – Classificação de atendimento médico



Fonte: Martini (2018)

Nos processos analíticos, há uma relação entre os participantes através de uma estrutura parte-todo. Esses participantes são divididos em Portador (o todo) e seus atributos possessivos (as partes). Essa associação entre parte e todo pode se dar de muitas formas, seja através de processos não estruturados (o todo não é mostrado, somente as partes), processos exaustivos e inclusivos (todo o espaço do portador é preenchido pelos seus atributos), processos conjugados (as partes são divididas através de linhas que mostram o encaixe para a formação do todo) e outros. Em síntese, os mapas são exemplos de processos analíticos, nos quais a junção das partes ou atributos possessivos (cidades e estados) compõe o todo (país) portador.

Por fim, os processos simbólicos são aqueles que apresentam o que os participantes significam ou são. Isso pode ocorrer por meio dos Atributos Simbólicos, nos quais a

identidade atribuída ao participante (portador) é conferida por meio de sua relação com outros participantes (seus atributos simbólicos). Esses atributos simbólicos são objetos que possuem certas características, como: apresentam-se destacados de alguma forma na imagem; são apontados por meio de gestos; aparecem separados ou fora do todo; são geralmente vinculados a valores simbólicos. Na figura 13, a identidade e as características do portador (a modelo do anúncio publicitário) são conferidas pelo seu atributo simbólico, representado pelos produtos anunciados, pois a vaidade e a beleza da mulher, exposta na propaganda, estão diretamente e simbolicamente relacionadas com os produtos de beleza destacados em primeiro plano na imagem.

Figura 13 – Anúncio publicitário dos produtos Moroccanoil



Fonte: (ALEE, 2013)

Além do processo por atributos simbólicos, destaca-se também o processo simbólico sugestivo, em que há apenas um participante (portador) e dele parte sua identidade. Aqui o portador não é muito detalhado, sendo apresentado, muitas vezes, em forma de contorno ou silhuetas, por ter como plano de fundo a mistura de cores ou iluminações fortes. Essas imagens simbólicas sugestivas não representam algo específico, mas conferem um caráter generalizado ao participante. A figura 14, utilizada em muitas situações de homenagem ao negro, não se dedica à identificação de uma pessoa específica, mas abrange todos os negros, pelos traços característicos dos lábios e cabelos, e a importância da representatividade dessa raça em um país tão diverso.

Figura 14 – Representação do negro



Fonte: Marques (2017)

2.2.2.2 Metafunção interativa

Além das representações no contexto intraimagem, é possível descrever também o processo de interação que expressa as relações entre os participantes representados nas imagens e os participantes interativos. De outro modo, é o vínculo que se estabelece entre a imagem e o seu exterior, visto que esses participantes interativos são espectadores e produtores, pessoas reais que fazem parte da construção de sentido dessas imagens. Já os participantes representados simbolizam pessoas, objetos ou lugares que estabelecem comunicação com os seus observadores, os quais se encontram no âmbito extraimagem. Essa relação pode ser determinada pelo olhar dos participantes (contato), pela distância que se projeta entre eles (distância social), pelo ângulo ou ponto de vista entre o que está sendo representado e o seu participante interativo numa perspectiva horizontal (envolvimento) e numa perspectiva vertical (poder). Vale salientar que algumas dessas relações se concretizam em imagens subjetivas e objetivas, todavia daremos ênfase apenas àquelas, tendo em vista que estas últimas são imagens técnicas e científicas constituídas de mapas, gráficos ou diagramas, o que não faz parte do foco desta pesquisa.

O olhar do participante representado, assim como seus gestos e expressões faciais, estabelece um contato com o seu observador de tal forma que este espectador entra em uma relação com aquilo que foi representado. Essa relação simboliza uma imagem de demanda, cuja principal característica é adquirir a adesão do espectador com aquilo que é observado através de diversos tipos de relação, seja de afinidade, desdém, sedução, superioridade e outras. Lembrando que esses participantes representados podem ser seres humanos, animais ou objetos antropomorfizados. Na figura 15, temos um exemplo de demanda, em que o personagem faz uma espécie de convocação para o recrutamento através do olhar e do gesto.

Na figura 16, a modelo produz uma relação de sedução e afinidade com o consumidor em busca da compra do produto, mediante seu olhar e sorriso.

Figura 15 – Cartaz de recrutamento



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 117)

Figura 16 – Anúncio publicitário da Oral – B



Fonte: (SILVA, S. P. da et al.,2016)

Esse contato também pode acontecer por oferta, de tal modo que o participante representado não olha para o seu observador, uma vez que está essencialmente transmitindo uma informação, como um objeto de contemplação, que deve ser analisado pelo espectador. Dessa forma, não demanda algo do leitor, mas oferece algum tipo de conhecimento.

A distância que se estabelece entre os participantes representados e interativos (distância social) também é mais um aspecto significativo das imagens. A escolha que o produtor faz ao mostrar seres humanos (ou objetos) diante de um plano fechado (*close-up*), médio (*medium shot*) ou aberto (*long shot*) também configura alguns tipos de relações entre os participantes. Dessa maneira, quando se aplica a pessoas, o plano fechado (*close-up*), mostra a cabeça e os ombros dos sujeitos, denotando uma relação de intimidade entre participante representado e interativo; o plano médio retrata os sujeitos da cintura ou dos joelhos para cima (*medium shot*), retratando uma proximidade, mas não em caráter mais íntimo entre os participantes; e no plano aberto é mostrado o corpo completo e até uma parte

do cenário pode ser visualizado, demonstrando uma relação mais distante, impessoal e formal entre eles.

Outro fator a ser avaliado na construção dos significados das imagens é o ponto de vista (ângulo), do qual elas são retratadas. De acordo com essa característica, num plano horizontal, é possível classificar o ângulo numa perspectiva frontal ou oblíqua. A diferença entre os dois tipos de ângulo representa um maior ou menor envolvimento do produtor e do espectador da imagem em relação ao participante representado. Sendo assim, a imagem vista em um ângulo frontal denota maior envolvimento, como se o que estivesse sendo representado na imagem fizesse parte do mundo daquele que observa (figura 17). O ângulo oblíquo apresenta-se em uma inclinação diferenciada, como se a imagem não fosse vista frontalmente pelo espectador, mas de um ponto de vista capturado em outras formas de disposição, o que configura um menor envolvimento do observador com os participantes representados, demonstrando que aqueles não fazem parte do mundo destes (figura 18).

Figura 17 – Dia da Consciência Negra



Fonte: (SARBEN PROPAGANDA, 2017)

Figura 18 – Campanha Urban Barn



Fonte: Hudson (2011)

No que concerne ao ângulo vertical, as imagens podem revelar uma noção de poder em relação aos participantes. Assim, se os participantes representados forem vistos em um ângulo alto (acima do nível dos olhos) o participante interativo tem mais poder em relação a ele (figura 19). Caso os participantes representados sejam vistos em um ângulo baixo (abaixo do nível dos olhos) terão mais poder que o participante interativo (figura 20). E se o participante representado estiver ao nível dos olhos do participante interativo eles estarão em uma relação de igualdade, conforme a figura 17.

Figura 19 – Campanha publicitária contra a fome



Fonte: Óletras Associação Cultural (2018)

Figura 20 – Publicidade sobre o empoderamento feminino



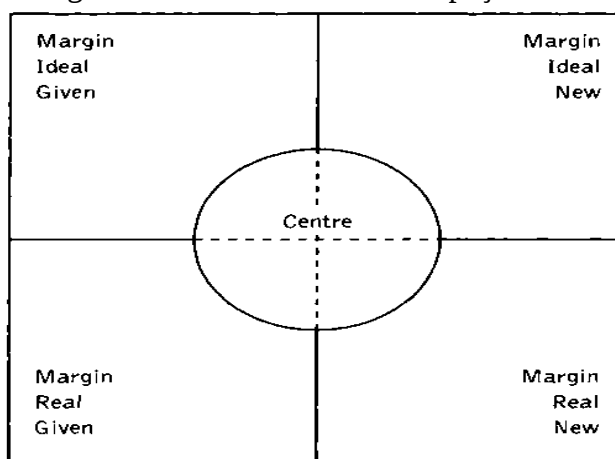
Fonte: Borges (2018)

2.2.2.3 Metafunção composicional

Nessa metafunção, os significados representacionais e interacionais se relacionam nas imagens através de três aspectos interligados: o valor da informação, a saliência e o enquadramento. Essas três noções de composição se aplicam não apenas a imagens, mas também à combinação de imagem e linguagem verbal e até outros elementos gráficos.

Nas representações visuais ou na interação entre visual e o verbal a disposição das informações no plano em que são projetadas (figura 21), ou seja, dado/novo (esquerda/direita), ideal/real (localização superior /localização inferior) e centro/ margem, simbolizam significados importantes para a compreensão dos dados fornecidos pela maneira como se organizam (*layouts*) na produção de sentidos.

Figura 21 – As dimensões do espaço visual



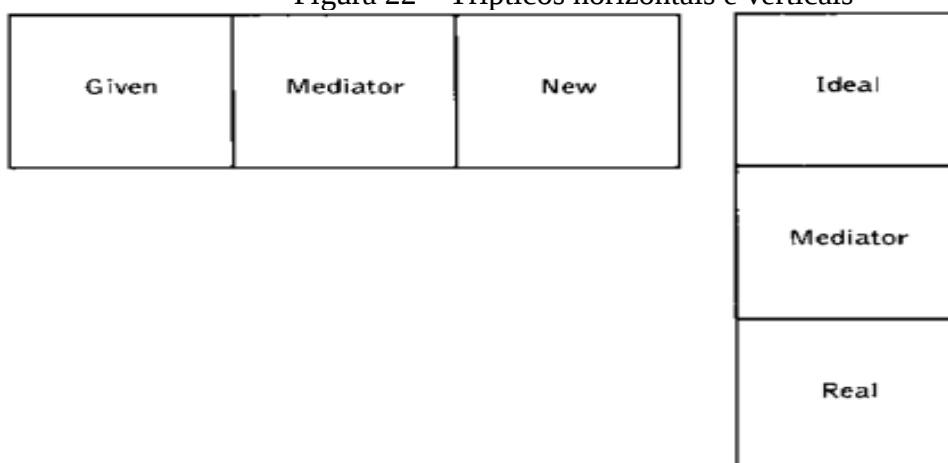
Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 197)

Dessa forma, destaca-se inicialmente, no eixo horizontal, o posicionamento esquerda/direita nos *layouts* por constituir a função de mostrar aquilo que já é conhecido pelo leitor, o dado, e o que representa as informações novas para ele, o novo. Assim, quando a composição não apresenta um elemento centralizado, o dado se localiza à esquerda dessa estrutura polarizada, e quando há um centro de composição ele se situa a esquerda de tal centro. Essa estrutura significa que aquilo que foi posicionado à esquerda retrata o que o leitor já tem familiaridade, o que já foi acordado e que já é de conhecimento dele e, muitas vezes, já constitui senso comum. Enquanto tudo o que se situa à direita, seja de uma estrutura polarizada ou não, corresponde a algo que não é conhecido do leitor, que merece, portanto, sua atenção especial.

Quanto a uma estrutura vertical, sua parte superior e inferior expressa uma ideia do que é ideal e real respectivamente. Aquilo que está acima (parte superior) corresponde ao ideal, apresentando, como o próprio nome diz, uma percepção mais idealizada, mais generalizada, por simbolizar “o que pode ser” e “o que pode significar” os elementos que foram representados. Em anúncios publicitários, por exemplo, isso equivale ao que está na parte superior, mais saliente e que mostra “a promessa do produto”, idealizando-o e destacando suas qualidades. Por sua vez, o que se encontra na parte inferior das estruturas apresenta dados mais informativos, práticos, específicos e concretos, revelando “o que é” o elemento representado.

Por último, no que concerne ao valor da informação, destacam-se também as dimensões de centro e margem. No tocante a esse aspecto, aquilo que se localiza no centro é considerado como o núcleo da informação, tornando-se mais relevante do que os elementos que se situam nas margens, as quais mantêm uma relação de dependência e subserviência com o centro, apresentando informações menos relevantes, secundárias. O centro, em determinadas estruturas, pode também atuar como mediador entre o Dado e o Novo, ou entre o ideal e o real, de acordo com o que se observa na figura 22.

Figura 22 – Trípticos horizontais e verticais



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 201)

Os elementos posicionados em um plano, de acordo com essas perspectivas, também podem se encontrar expostos de maneira diferenciada em relação ao grau de saliência, haja vista alguns estarem mais salientes em relação aos outros, criando uma noção de hierarquia, de importância, o que requer uma maior atenção do leitor para aquilo que se atribui maior ênfase. São fatores que contribuem para esse destaque: a nitidez do foco, tamanho, contraste tonal, contraste de cores, localização do campo visual, perspectiva de primeiro plano e

segundo plano, bem como outros aspectos, inclusive aqueles de maior valor cultural, já que determinados símbolos ganham especial relevo conforme a cultura que o legitima. Logo, o Dado pode apresentar-se mais saliente do que o Novo ou o Novo pode prevalecer em relação ao Dado. O que também é possível ocorrer com o Ideal/Real e Centro/Margem. Na figura 23, o produto Olay ganha maior saliência pela sua posição no campo visual ao estar elevado, pela cor quente e em sintonia com o plano de fundo do anúncio, pelo seu brilho intenso, além de estar posto em um local para onde a modelo direciona sua atenção. Portanto, o produto ganha o status de que o Novo deve ser mais importante para o consumidor.

Figura 23 – Anúncio publicitário dos produtos Olay



Fonte: (DESAFIO..., 2011)

A percepção de destaque é dada também pelo enquadramento, outro fator do processo de composição. Nele, os elementos que compõem o visual podem estar separados, conferindo uma ideia de descontinuidade entre eles (figura 24), através de determinados dispositivos como: linhas divisórias, espaços em branco, descontinuidade de cor e outros recursos. O enquadramento também está vinculado a uma noção de grau, pois os elementos constituintes de uma composição podem estar fortemente enquadrados ou não. Quanto mais enquadrados, mais separados alguns elementos. Em contrapartida, quanto menor a noção de enquadramento, maior a ideia de continuidade, estabelecida através de: vetores que interligam os elementos, semelhanças de cor, formas visuais abstratas, que direcionam alguns elementos a outros e demais formas de conexão.

Figura 24 – Meme



Fonte: Warken (2016)

Todas essas metafunções e categorias de análise buscam sistematizar o estudo do *design* visual como forma de proporcionar maior acesso aos leitores no que concerne à compreensão dos diversos modos semióticos, mediante sua apresentação, disposição e outras características que são responsáveis pela composição semântica das imagens. No ensino, isso se aplica através de uma metalinguagem que favoreça o desenvolvimento do conhecimento do educando a fim de que lhe seja dada a possibilidade de aprendizagem a partir desse tipo de letramento, sobretudo em uma sociedade de forte apelo visual, o que faz com que Kress e van Leeuwen (2006, p. 3, tradução nossa)⁴³ defendam a ideia de que “não ser ‘visualmente letrado’ começará a atrair sanções sociais”. Os mesmos autores acrescentam que as imagens são ideológicas, ao argumentarem que

As estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da "realidade". Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais dentro do qual as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47, tradução nossa)⁴⁴

Por esse motivo, o letramento multimodal não se desenvolve isoladamente de uma percepção crítica por parte dos leitores, assim como outros tipos de letramentos devem ser

⁴³ Not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions.

⁴⁴ Visual structures do not simply reproduce the structures of ‘reality’. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.

atravessados por essa perspectiva crítica, como preceitua a Pedagogia dos Multiletramentos ao apontar a análise crítica (enquadramento crítico) como parte do processo das práticas multiletradas. Por conseguinte, o letramento crítico, conceituado e discutido anteriormente, deve perpassar essa noção do multimodal, com a finalidade de mostrar que é necessário ir além da visualização das imagens, no sentido de compreendê-las criticamente. A seguir, apresentamos a abordagem dos recursos visuais nessa perspectiva através do emprego das tiras no ensino.

2.3 AS TIRAS NO ENSINO

As histórias em quadrinhos representam um importante meio de comunicação, que, mesmo entre tantos outros, não deixou de ser utilizado e de ter inegável popularidade. Apesar disso, durante certo tempo, elas encontraram uma forte resistência, principalmente por parte de professores e pais que desacreditavam no potencial de formação cultural e moral dos jovens a partir de tais leituras (VERGUEIRO, 2014).

Diante disso, os quadrinhos passaram por muitas restrições para serem usados no ensino, permanecendo, por um tempo, praticamente excluídos do ambiente escolar, visto que poderiam desviar a atenção do jovem de outras leituras ditas mais significativas para o seu aprendizado e amadurecimento, podendo ocasionar prejuízos ao seu rendimento escolar. Somente após um longo período, as histórias em quadrinhos passaram a ser incluídas nas práticas pedagógicas, sobretudo depois da evolução ocorrida nas ciências da comunicação e nos estudos culturais a partir das últimas décadas do século XX, como afirma Vergueiro (2014).

Reconhecidas, no Brasil, pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), pelos PCN (Parâmetros curriculares Nacionais), conforme este autor, e, mais recentemente, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as HQs ganham cada vez mais espaço nos ambientes educacionais. São caracterizadas por um sistema narrativo constituído pelos códigos verbal e visual que se articulam constantemente, sendo que “cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (VERGUEIRO, 2014, p. 99).

Para o autor, por essa e outras particularidades, os quadrinhos auxiliam no ensino, visto que a interligação das palavras e imagens facilita a aprendizagem, ao ampliar a possibilidade de compreensão dos conteúdos, reforçando o senso crítico e a curiosidade dos alunos; podem ser empregados em qualquer nível de ensino, desde que devidamente

adequados a cada um deles; podem abordar variados temas; além de favorecerem o desenvolvimento do hábito da leitura, dentre outras vantagens.

Ramos (2016), valendo-se das contribuições de Maingueneau (2010), argumenta que as histórias em quadrinhos abrangem um campo amplo, denominado hipergênero. Isso se explica, porque, para este último autor, o hipergênero “é uma categoria que funciona como uma espécie de formatação prévia dos enunciados, que pode ser apropriada por diferentes gêneros” (MAINGUENEAU, 2010 *apud* RAMOS, 2016, p. 35), ou seja, o hipergênero é constituído por uma associação de aspectos que abrangem elementos comuns a uma diversidade de gêneros autônomos. Usando a analogia de Ramos (2017), é como se os quadrinhos fossem um grande guarda-chuva que abrangesse tais gêneros. Dentre as características comuns entre eles, destacam-se

- uso de uma linguagem própria, com recursos como balões, legendas, onomatopeias e outros;
- tendência de presença da sequência textual narrativa, que tem na sucessão de acontecimentos e nos diálogos dois de seus elementos constituintes;
- uso de personagens fixos ou não, ficcionais ou não;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos e varia conforme o formato do gênero, padronizado pela indústria cultural;
- em muitos casos, o rótulo utilizado, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- tendência de uso de imagens desenhadas, embora ocorram casos de utilização de fotografias para compor as histórias. (RAMOS, 2016, p. 38)

Um dos gêneros autônomos que compartilham desses aspectos característicos do hipergênero história em quadrinhos são as tiras. Na concepção de Ramos (2017, p. 31)

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

Essa proposta conceitual, apresentada pelo autor, não se mostra em total conformidade com a definição de tira sugerida por alguns dicionários, sobretudo em relação à sua composição estrutural. Como exemplo, Ramos (2017) cita o conceito adotado pelo Dicionário *Houaiss da língua Portuguesa* no qual as tiras são consideradas um “segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. Pela variação dos meios de circulação delas,

principalmente nas mídias digitais, neste século XXI, ocorreu uma maior maleabilidade em suas dimensões, tamanhos, formatos e organização, o que resulta na necessidade de ampliação de uma definição para contemplar essas mudanças, como propõe Ramos (2017).

Dessa forma, são encontradas tiras compostas por um único quadrinho, também chamada de vinheta (VERGUEIRO, 2014), assim como tiras tradicionais ou simplesmente tiras; tiras duplas, de dois andares, isto é, compostas por duas fileiras de quadrinhos; tiras triplas, de três andares, ou seja, três fileiras de quadrinhos; tiras longas; tiras adaptadas; tiras experimentais, segundo a classificação realizada por Ramos (2017). Diante dessas especificações, cabe salientar ainda as nomenclaturas utilizadas para essas produções que são os termos “tirinha” e “tira”, já que Ramos (2017) adverte para o fato de que as duas formas são possíveis, inclusive, de uso corrente, entretanto é preciso observar que o uso do sufixo pode apontar para outras possibilidades de sentido, levando em consideração a situação de uso e o grau de subjetividade atribuído à palavra, segundo este autor. Dentre esses possíveis sentidos, destacam-se: a sua dimensão mais curta; pode sugerir discursivamente uma produção inofensiva de cunho humorístico, denotando certa ingenuidade atrelada às histórias; além de serem interpretadas, muitas vezes, vinculadas apenas ao público infantil. Por essas e outras limitações, Ramos (2017) opta por utilizar a designação “tira”, também adotada nesta pesquisa.

Além dessas, outras denominações e classificações são empregadas para se referir às tiras, como: tiras cômicas, tiras seriadas, tiras cômicas seriadas, tiras jornalísticas e ainda as tiras livres (RAMOS, 2016, 2017). Estas últimas correspondem às produções que se caracterizam por maiores “liberdades, temática, estilística e estrutural” (RAMOS, 2016, p. 22) e tais possibilidades ocorreram, sobretudo, pela inserção e circulação das tiras nas mídias digitais.

A diversificação dos meios de circulação, transitando entre o impresso e o digital, acarretou também uma maior participação dos leitores mediante as produções divulgadas. Nesse sentido, é proporcionado mais espaço para os comentários e os compartilhamentos das tiras veiculadas nesses ambientes. Segundo Nicolau (2013, p. 51), ao discorrer sobre as tiras nas mídias digitais afirma que “graças à convergência midiática, as novas e velhas mídias se cruzam, fazendo com que o consumidor e o produtor de mídia interajam na produção de um conteúdo cada vez mais diversificado e imprevisível.” Dessa forma, segundo o autor, os usuários das tecnologias requerem o direito de participar do processo de produção desses conteúdos e da cultura.

Em síntese, conforme Siebra (2019), apesar das transformações ocorridas nas formas de comunicação, as tiras são bastante significativas, principalmente por apresentarem um caráter ainda mais dinâmico ao circularem nas mídias digitais, ademais, favorecem cada vez mais a abordagem de diversificadas temáticas sociais e colaboram com a prática da reflexão e formação de opinião.

Para tanto, empregamos na pesquisa as tiras de Armandinho, do autor Alexandre Beck, publicadas, sobretudo, em uma página criada na rede social *Facebook*⁴⁵. Tal página reúne seguidores que discutem questões sociais atreladas às narrativas de Armandinho, o menino de cabelo azul, juntamente com as demais personagens que representam seus amigos, pais, professores, profissionais e demais agentes sociais. Essas tiras são diariamente muito curtidas, comentadas e compartilhadas pelos usuários da rede social, como se observa pelo exemplo da figura 25.

Figura 25 – Disseminação das tiras de Armandinho



Fonte: Armandinho (2019a)

O ilustrador e cartunista, Alexandre Beck, divulgou as tiras dessa personagem, inicialmente, somente nas páginas dos meios impressos, na época, nos jornais de Santa Catarina, e, posteriormente, passou a divulgá-las nas redes sociais onde alargou ainda mais a popularidade dessas narrativas (SAYURI, 2019). Assim, através das atitudes de uma criança curiosa e questionadora de sua realidade, ao estabelecer interação com outras crianças e com adultos, são polemizados aspectos sociais relacionados às diversas relações desiguais de poder na sociedade, às questões ambientais, às várias formas de discriminação, aos direitos humanos, à participação política entre outras questões.

⁴⁵ <http://www.facebook.com/tirasarmandinho>

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 26 – Tira de Armandinho acerca do ato de construir



Fonte: Armandinho (2017a)

A seguir, são traçados os principais aspectos construtivos do viés metodológico que serve como ponte para que possamos alcançar os objetivos da pesquisa, cujo propósito principal é **analisar o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras**.

Logo, discorreremos sobre o delineamento do tipo de pesquisa, a descrição do processo que viabiliza a prática desse letramento em sala de aula, a caracterização dos sujeitos participantes, a descrição da construção e da análise dos dados coletados. Esse percurso metodológico é desenvolvido com o intuito de perceber como os alunos respondem a questões referentes às tiras através de pré-teste e pós-teste, realizados antes e depois da intervenção desenvolvida em sala de aula, e da posterior prática de redesenho crítico produzida por esses discentes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização dos objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, sobretudo porque não se pretende, nesta investigação, dar ênfase a variáveis exatas, uma vez que o pesquisador nessa situação, segundo Richardson (2017), faz uso de conceitos que não são tomados e compreendidos através de medições. De modo especial, “o pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises” (RICHARDSON, 2017, p. 68).

Assim, segundo esse mesmo autor, esse tipo de pesquisa em questão emprega um raciocínio mais multifacetado e interativo. Tais características são fundamentais diante do processo metodológico empreendido em nossa pesquisa, haja vista levarmos em consideração o processo participativo entre o investigador e os participantes, a fim de coletar e interpretar a

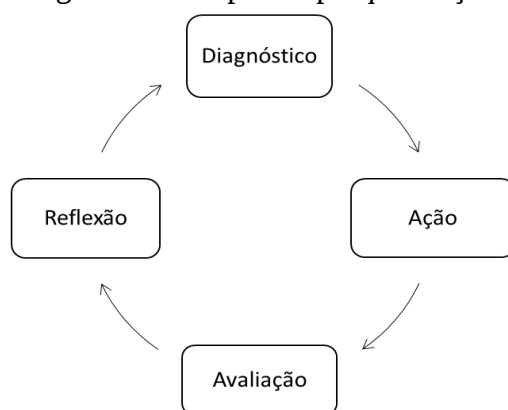
obtenção dos dados, a partir das colaborações dos alunos e a percepção do pesquisador diante do significado dos fatos.

Logo, conforme Richardson (2017), a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa. Nesse sentido, o pesquisador interpreta os dados sem desprezar completamente suas visões pessoais, social e historicamente situadas. Dessa forma, utilizará “a análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, interpretar ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas” (WOLCOTT, 1994 *apud* RICHARDSON, 2017, p. 68). Outra característica relevante nesse tipo de pesquisa é a utilização de variados métodos, nos quais prevalecem as suas naturezas humanísticas e interativas (RICHARDSON, 2017).

Quanto ao ambiente em que os dados são coletados, pode-se classificar a pesquisa como de campo, com traços etnográficos, uma vez que a coleta dos dados dependerá do convívio com o aluno em um de seus ambientes de aprendizagem, que é a escola. Segundo Yin (2016, p. 97), “coletar dados para a pesquisa qualitativa geralmente implica interagir com situações da vida real e as pessoas envolvidas nelas. Isso tudo torna-se parte do ambiente de campo para um estudo de pesquisa.”

Para o desenvolvimento da proposta, será realizada uma pesquisa-ação que, para Richardson (2017, p. 331, grifo do autor) “visa produzir mudança (ação) e compreensão (pesquisa) sobre o(s) conhecimento(s) [...] pressupondo uma pesquisa de **transformação, participativa e dialógica**.” Segundo esse mesmo autor, essa transformação configura uma mudança para melhor. Nessa perspectiva, Richardson (2017) propõe quatro etapas, que representam as fases essenciais desse tipo de pesquisa, sendo a primeira relativa ao diagnóstico, momento em que o pesquisador identifica o problema e busca possibilidades de soluções; a segunda caracteriza a própria ação a ser executada; a terceira é a avaliação do processo, dos resultados alcançados e da construção do conhecimento a partir das contribuições teóricas utilizadas; culminando na última etapa, que corresponde à reflexão feita diante de todo esse processo, sobretudo o aprendizado dos participantes. Vale ressaltar que essa trajetória acontece de uma forma cíclica, visto que essa reflexão gera novas propostas que passam pelo mesmo processo, como se vê na imagem abaixo.

Figura 27 – Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Richardson (2017, p. 333)

Essas etapas da pesquisa-ação, traçadas por Richardson (2017), ajusta-se a este estudo, uma vez que, inicialmente, aplicamos um questionário de pré-teste (apêndice A), no qual avaliamos, previamente, como forma de diagnóstico, alguns conhecimentos ligados à compreensão de tiras. Na sequência, realizamos a prática em sala de aula, que culminou na fase de avaliação através da análise do pós-teste e das atividades de redesenho produzidas. Ao final, refletimos acerca do Letramento Crítico Multimodal dos alunos com a conclusão do processo.

3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

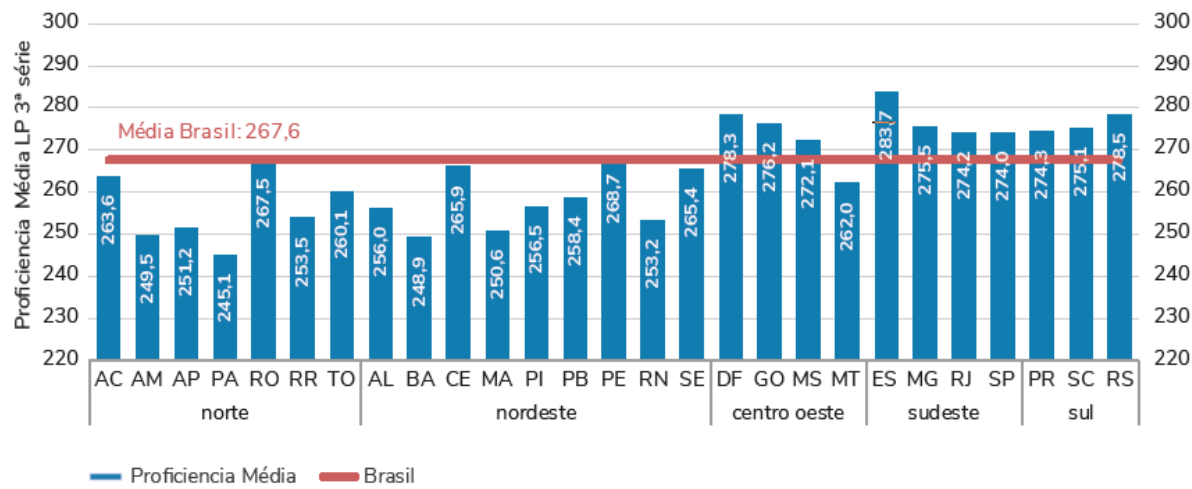
A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio da rede estadual, localizada no interior do Estado do Ceará. Essa instituição encontra-se atualmente com um número de 497 alunos matriculados, divididos nas 1ª, 2ª, 3ª séries e EJA, distribuídos nos três turnos em funcionamento para atender à comunidade de toda a sede da cidade e de outras localidades pertencentes aos distritos do município. Esse deve ser considerado um dos fatores de escolha desse *locus* de pesquisa, uma vez que a referida instituição está responsável por maior parte da educação a nível médio no município, visto ser a única escola que abrange toda a sede da cidade e que, durante muito tempo, contemplou, nesse nível, a educação de todo o município. Além disso, o fator de maior relevância para essa seleção é o fato de ser esse o local de atuação profissional da pesquisadora e, portanto, ter partido dele todas as inquietações que deram origem às motivações para o desenvolvimento deste trabalho.

Desse universo, participaram da pesquisa duas turmas de 3ª séries. O critério preponderante para o foco nessas turmas se justifica por julgarmos relevante a intensificação de uma proposta que estimule ainda mais a criticidade do aluno mediante tal etapa final do

Ensino Médio, momento em que eles estão se preparando para as provas externas como o Enem, outrossim, para demais atos sociais dos quais eles se tornarão mais ativos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, verificamos que, na 3ª série, a referida instituição intensifica o trabalho com gêneros textuais mais voltados para o caráter argumentativo, exigindo que seja instigada cada vez mais a criticidade desse educando. Por esse motivo, objetivamos perceber o letramento crítico multimodal dos alunos antes e depois da intervenção realizada, a fim de verificarmos se as referidas teorias utilizadas como base teórico-metodológica para a pesquisa podem favorecer esse letramento nessa etapa da educação básica.

Ademais, utilizamos como base para justificarmos o universo e amostra dessa pesquisa os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017, levando em consideração a disciplina de Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio, que caracteriza o foco desta pesquisa. Vale salientar que essa disciplina na referida avaliação externa tem como objetivo verificar os níveis de proficiência relativos à leitura, ao buscar perceber o grau de compreensão, análise e interpretação de textos. Desse modo, verificamos que o estado do Ceará apresenta uma boa média de proficiência (figura 28) em relação à região Norte, assim como o próprio Nordeste, visto ter a segunda maior média entre os estados desta região, embora não revele esse mesmo resultado em relação às regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. No que concerne ao ganho de aprendizagem entre os anos de 2015 e 2017 (figura 29), o estado mostra um crescimento favorável, uma vez que apresenta um valor agregado em pontos de proficiência maior do que a referência nacional, que foi de um ponto (figura 29). Diante desse quadro, verificamos que, apesar de os índices revelarem algumas vantagens de crescimento, o estado ainda se encontra abaixo da média nacional geral (figura 28 e 30). Isso revela que a educação do Ceará necessita de mais planejamentos, pesquisas e propostas educativas que propiciem a continuidade do crescimento nesses índices, o que revelará uma melhoria na qualidade de leitura dos estudantes do Ensino Médio.

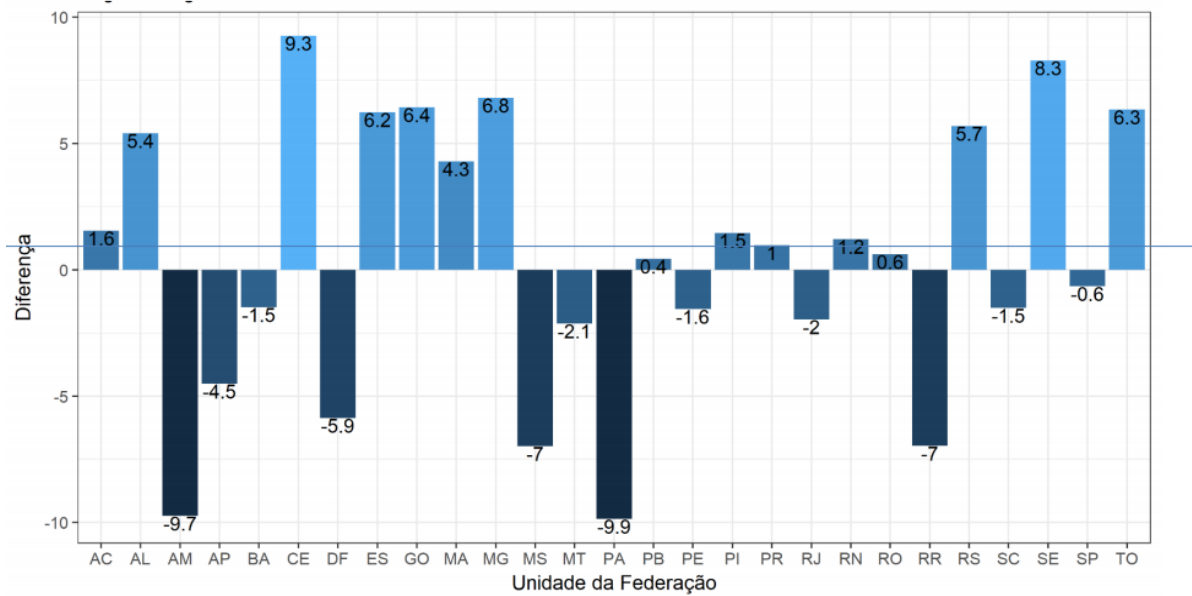
Figura 28 – SAEB 2017/Proficiência – Estado



Fonte: Brasil (2019, p. 94)

Figura 29 – SAEB/Pontos de proficiência média entre 2015 e 2017 por Estado
Ensino Médio – Língua Portuguesa

- O Brasil demonstrou ter agregado apenas 1 ponto de proficiência média entre 2015 e 2017.

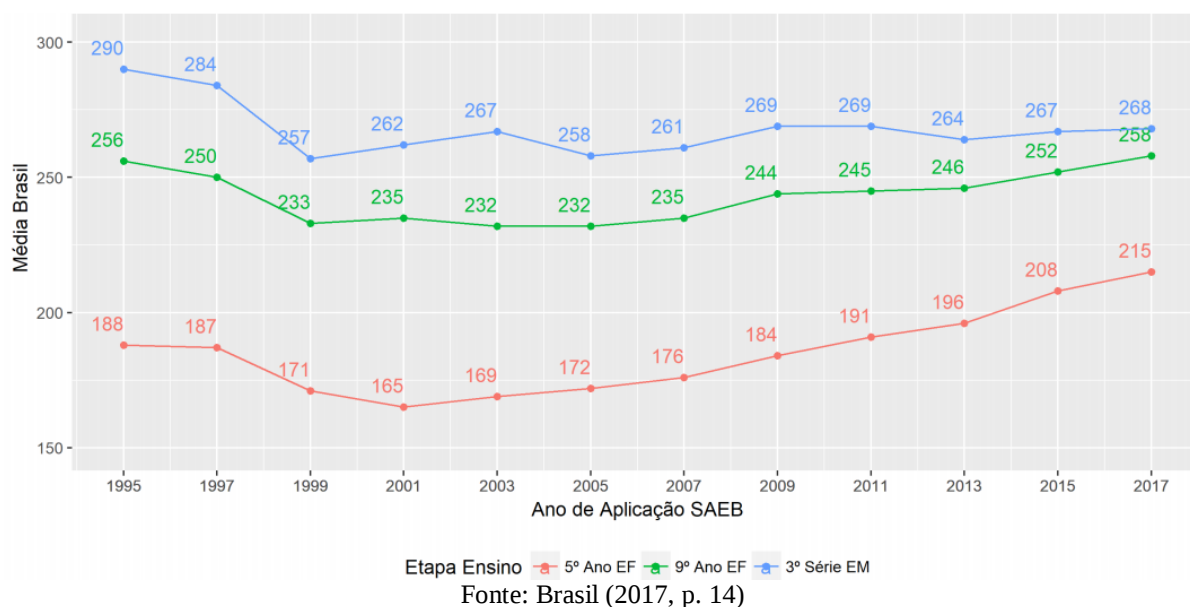


Fonte: Inep/DAEB

— Valor médio alcançado pelo Brasil.

Fonte: Brasil (2017, p. 29)

Figura 30 – SAEB/ Evolução das proficiências médias dos estudantes - 1995/2017



Da mesma forma, buscamos avaliar o desempenho da escola que constitui o *lócus* dessa pesquisa a partir da prova do SAEB 2017. Por meio dessa avaliação, percebemos que a instituição encontra-se em uma situação favorável, necessitando, entretanto, de melhorias e de propostas que promovam a continuidade do seu crescimento no que se refere aos níveis de leitura. Isso se torna necessário na medida em que, apesar de não apresentar um nível de disparidade elevado, a média da instituição (255,57) ainda está abaixo da média nacional (268), estadual (265,9) e também de escolas similares (271,61), isto é, grupo de escolas que estão na mesma microrregião geográfica, possuem níveis socioeconômicos aproximados e estão localizadas na mesma zona (urbana ou rural). Em contrapartida, revela uma média de proficiência maior que a média das escolas estaduais do seu município (254,36).

Figura 31 – SAEB/Desempenho da escola

	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Estaduais do seu Município					254.36	260.23
Escolas Municipais do seu Município	216.94	225.02	259.84	259.53		
Total Município	216.94	225.02	259.84	259.53	254.36	260.23

	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola					255.57	261.18
Escolas Similares					271.61	279.58

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil		5º Ano		9º Ano		3ª Série	
		Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2017						255.57	261.18

Fonte: Brasil (2018b)

Analisar os índices desse sistema de avaliação tanto em relação a uma perspectiva mais ampla do estado quanto a uma visão mais particular, voltada para a escola, permite que possamos constatar que pesquisas, novas propostas metodológicas e demais ações possam ter como alvo a escola, sobretudo, pública, com o intuito de contribuir com as práticas realizadas nesses contextos educacionais. Por isso, acreditamos que a presente pesquisa colabora nesse sentido, haja vista julgarmos relevante que a proposta de investigação e contribuição para o Letramento Crítico Multimodal pode proporcionar uma melhoria na qualidade da interpretação e análise de textos, principalmente nesse aluno que está encerrando o ciclo da educação básica.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo de participantes da pesquisa foi constituído por oito alunos da 3ª série do Ensino Médio, com uma faixa etária de 17 e 18 anos, residentes da sede do município. Essa necessidade de selecionar preferencialmente os alunos que moram nas proximidades da instituição se deu pela facilidade de locomoção, uma vez que os encontros indispensáveis ao desenvolvimento da pesquisa aconteceram no contraturno do horário em que eles estão envolvidos em suas atividades de sala de aula.

No que diz respeito ao recorte realizado pela quantidade de alunos, a justificativa se pauta na necessidade de um maior acompanhamento do discente durante o processo de realização das aulas ministradas. Além disso, torna-se relevante uma quantidade reduzida de participantes para que o pesquisador tenha condições de realizar satisfatoriamente uma coleta e avaliação dos dados obtidos. A seleção dos oito alunos aconteceu a partir dos seguintes critérios: turma e desempenho escolar. Portanto, escolhemos quatro alunos da 3ª série A e quatro alunos da 3ª série B, ambos do turno da manhã. Esses voluntários apresentavam desempenhos escolares diferenciados, isto é, alguns estavam com os melhores rendimentos na disciplina de Língua Portuguesa, e os demais mostravam um desempenho regular⁴⁶. Realizamos, nessa seleção, mais de uma triagem, obedecendo aos mesmos critérios de rendimento, a partir de uma ordem decrescente deles, mediante a disponibilidade dos sujeitos para a participação na pesquisa.

⁴⁶ Esse desempenho regular está relacionado a dados numéricos, visto que, na escola, tanto na avaliação qualitativa quanto na avaliação quantitativa são atribuídas pontuações, as quais avaliamos e consideramos, neste contexto, como regular aquele aluno que atinge a média dessa pontuação, necessária para a aprovação, ou pouco mais que essa média.

A verificação do rendimento na disciplina se deu com a colaboração do professor responsável, fornecendo dados quantitativos e qualitativos⁴⁷ de avaliação que deram subsídios à pesquisadora no processo de escolha dos participantes da investigação. Portanto, os critérios de turma e rendimento, e a variação deles, foram os principais aspectos na escolha dos sujeitos da pesquisa.

3.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

O trabalho que foi realizado parte de uma pesquisa de natureza aplicada através da realização de uma pesquisa de campo, considerada por Yin (2016) como uma relevante pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, pela aproximação do pesquisador com as situações reais pelas quais os sujeitos estão inseridos. Nessa pesquisa de campo, desenvolvemos uma pesquisa-ação a partir da qual foi feita uma coleta de dados extraídos através da realização de pré-teste, pós-teste e atividade de redesenho, realizados antes e depois da intervenção, constituída de aulas ministradas de acordo com a perspectiva teórica empreendida.

As aulas realizadas aconteceram no mês de setembro (10/09 a 26/09) em seis encontros presenciais com duração de 2h/a cada no contraturno das atividades de sala de aula. Esses encontros apresentam-se devidamente detalhados de acordo com o planejamento desenvolvido abaixo:

Quadro 4 – Planejamento das aulas

1º ENCONTRO	
Objetivos	✓ Compreender os objetivos do projeto. ✓ Sondar os conhecimentos prévios através da resolução do questionário pré-teste.
Metodologia	✓ Apresentação da proposta aos alunos. ✓ Aplicação do questionário de pré-teste (<i>Link</i> do formulário do <i>Google</i>)
Material	✓ Computadores ✓ <i>Datashow</i> ✓ <i>Notebook</i>

(Continua...)

⁴⁷ A escola, onde será realizada a pesquisa, dispõe de um instrumental que avalia qualitativamente o aluno a partir de quatro critérios: frequência, participação, realização das atividades e comportamento.

(Continuação)

2º ENCONTRO	
Objetivos	✓ Interpretar textos por meio de seus recursos verbo-imagéticos. ✓ Perceber através de tiras, charges e anúncios publicitários como determinados discursos ideológicos estão presentes nas práticas sociais. ✓ Identificar através de diversificados textos os discursos que sustentam as relações assimétricas de poder neles presentes.
Metodologia	✓ Realização de dinâmica para a leitura de imagens e sua associação com as relações de poder presentes na sociedade. ✓ Leitura e compreensão de textos através da exploração de vídeos, tiras, anúncios publicitários, charges e outros.⁴⁸
Material	✓ <i>Datashow</i> ✓ <i>Notebook</i> ✓ Caixa de som
3º ENCONTRO	
Objetivos	✓ Compreender através dos recursos verbo-imagéticos como as contribuições teóricas da ADC contribuem para a percepção crítica dos discursos que atravessam os textos ✓ Avaliar como a intertextualidade (significado acional) pode favorecer a compreensão dos textos e a construção dos discursos que os permeiam. ✓ Analisar como a representação dos atores sociais, a interdiscursividade e o significado das palavras (significado representacional) colaboram para a identificação dos discursos, as suas articulações e a maneira como são articulados.
Metodologia	✓ Leitura e compreensão de tiras e outros textos para a percepção de como as postulações teóricas da ADC podem auxiliar na percepção de discursos que fortalecem as relações desiguais de poder. ✓ Leitura e exploração de tiras que colaboraram para a desconstrução das relações assimétricas de poder presentes nas relações sociais.
Material	✓ <i>Datashow</i> ✓ <i>Notebook</i> ✓ Caixa de som
4º ENCONTRO	
Objetivos	✓ Compreender os significados dos diversos recursos semióticos presentes nas imagens. ✓ Analisar, através das contribuições da GDV, como os recursos semióticos das imagens podem favorecer a percepção dos discursos e das relações de poder contidas nos textos.
Metodologia	✓ Leitura e interpretação de imagens por meio das metafunções representacional, interativa e composicional da GDV.
Material	✓ <i>Datashow</i> <i>Notebook</i> Caixa de som

(Continua...)

⁴⁸ Os slides utilizados nas aulas se encontram no apêndice D.

(Continuação)

5º ENCONTRO	
Objetivos	✓ Compreender a importância da desconstrução dos discursos que colaboram para as relações assimétricas de poder na sociedade. ✓ Redesenhar textos compostos por discursos que priorizem o desempoderamento de alguns grupos sociais através da produção de tiras.
Metodologia	✓ Produção de tiras, através da ferramenta Pixton ⁴⁹ , com o intuito de desconstruir as relações de dominação presentes nas tiras estudadas no decorrer das aulas.
Material	✓ Computadores ✓ <i>Datashow</i> ✓ <i>Notebook</i>
6º ENCONTRO	
Objetivos	✓ Compreender a importância da desconstrução dos discursos que colaboram para as relações assimétricas de poder na sociedade. ✓ Redesenhar textos compostos por discursos que priorizem o desempoderamento de alguns grupos sociais através da produção de um artigo de opinião. ✓ Perceber a importância do contato com as teorias estudadas para a compreensão crítica dos textos e dos discursos que os perpassam.
Metodologia	✓ Produção de um artigo de opinião com o objetivo de desconstruir as relações de dominação, utilizando como base os redesenhos já produzidos através das tiras e outros textos de apoio. ✓ Aplicação do questionário de pós-teste.
Material	✓ Computadores ✓ <i>Datashow</i> ✓ <i>Notebook</i>

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, foi utilizado como instrumento de coleta da pesquisa o questionário de pré-teste/pós-teste (apêndice A), elaborado no formulário do *Google* e lançado aos alunos por meio de *link*. Portanto, na constituição dos dados da pesquisa, foram levadas em consideração as oito respostas provenientes do questionário pré-teste e as oito respostas do pós-teste, totalizando 16 respostas analisadas. Tal questionário foi constituído de dez questões abertas relativas às tiras de Armandinho, ligadas a dois grupos temáticos distintos: preconceito racial e machismo. No total, foram empregadas três tiras correspondentes aos temas supracitados.

Faz parte igualdade da composição dos dados da pesquisa as oito tiras produzidas pelos alunos, assim como os oito artigos de opinião que, juntos, correspondem à atividade de

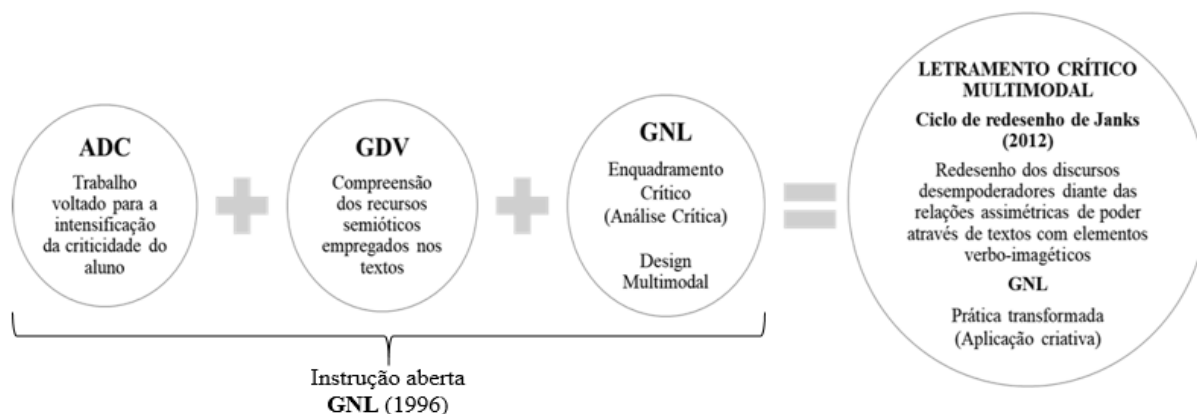
⁴⁹ Disponível em: <https://www.pixton.com/br/>

redesenho desenvolvida. A produção dessas tiras autorais se realizou através do Pixton, ferramenta de criação de quadrinhos. Ao final, as atividades de desconstrução dos discursos desempoderadores, que compreende essas tiras e a produção textual (artigo de opinião) desenvolvida a partir delas, foram divulgadas em um grupo público no *Facebook* para serem lidas e até comentadas por outros usuários da rede.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Depois da concretização das ações planejadas para a pesquisa-ação, o momento seguinte corresponde à fase de avaliação, visto que, nessa etapa, serão analisados os dados obtidos através dos instrumentos de coleta. Para essa análise, baseada na perspectiva do Letramento Crítico Multimodal, foram levados em consideração os três critérios mais amplos: 1) o trabalho voltado para a intensificação da criticidade do aluno, compreendido neste estudo como a atenção vinculada às problemáticas sociais, aos conflitos de interesse, às relações de poder e dominação e a luta hegemônica de determinadas ideologias presentes nas práticas sociais e representadas nos textos em estudo; 2) a abordagem dos recursos semióticos empregados nesses textos; 3) Emprego dos dois critérios anteriores a fim de fortalecer a capacidade de redesenhar os discursos desempoderadores diante das relações assimétricas de poder. Esses aspectos estão associados e vinculados às teorias como se observa no esquema a seguir.

Figura 32 – Esquema teórico



Fonte: Elaboração própria.

Vale salientar novamente que a proposta da pesquisa apoia-se no propósito principal de estimular a percepção crítica do educando frente às relações assimétricas de poder

existentes, mas, para tanto, ele terá que fazer uma leitura mais proficiente dos textos em que essas relações são representadas, sendo assim, deverá desenvolver a capacidade de ler tanto aspectos verbais quanto não verbais para uma melhor compreensão textual. Nesse sentido, a exploração da multimodalidade deve auxiliar o trabalho com a criticidade, na medida em que a capacidade de ler aspectos além dos verbais amplia a capacidade leitora, sobretudo mediante o intenso emprego dos recursos imagéticos na atualidade. Portanto, a abordagem feita à multimodalidade está a serviço da criticidade.

Vinculadas a esses critérios mais gerais, utilizaremos categorias da ADC e da GDV para orientar a análise dos dados obtidos na pesquisa. A técnica de análise do conteúdo é utilizada nessa etapa da pesquisa, pois, segundo Richardson (2017, p. 254) nela

trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador.

Além disso, essa técnica, de acordo com Richardson (2017, p. 253), requer objetividade, sistematização e inferência. No cumprimento da objetividade e sistematização na análise dos dados, foram empregadas as categorias analíticas da ADC através da intertextualidade, interdiscursividade, significado das palavras, representação dos atores sociais e avaliação. No que concerne aos aspectos multimodais, a GDV contribuiu teoricamente para essa análise através da metafunção representacional, da metafunção interativa e da metafunção composicional. Vale ressaltar que o uso dessas duas teorias de base fundamenta-se também na proposta da pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996), haja vista a necessidade de um enquadramento crítico dado aos textos mediante um *design* multimodal.

Esses aspectos serviram de análise para as respostas do pré-teste e pós-teste e observamos se ou como eles são mobilizados, articulados e empregados na prática do redesenho (JANKS, 2012) produzido pelos alunos, momento em que eles construíram suas próprias tiras seguidas da produção textual do gênero artigo de opinião. Essas produções foram realizadas a partir de algumas leituras motivacionais, sobretudo das tiras utilizadas na pesquisa. Nessa etapa, é atribuído destaque à noção de prática transformada conforme a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996), uma vez que o aluno utilizou os significados transformados (*redesigns*), resultantes do enquadramento crítico atribuído, em novas práticas e diversificados contextos. Diante disso, é importante reforçar a ideia de que, além das teorias basilares e das categorias de análise já citadas, durante todo o processo de

análise dos dados foi necessário fazer uso dos conceitos de discurso, ideologia e hegemonia anteriormente discutidos.

Em síntese, a atividade de redesenho crítico baseia-se na proposta de desconstrução dos discursos que reforçam as relações assimétricas de poder e tentam se manter hegemônicos nas práticas sociais. Para isso, os alunos praticaram tal desconstrução através da linguagem verbal e não verbal com a produção das tiras, além do artigo de opinião. Para finalizar a proposta, os textos foram divulgados na mesma mídia de onde foram coletadas as tiras para o estudo realizado, isto é, no *Facebook*.

Em suma, esquematizamos, no quadro 5, mediante os fundamentos teóricos, os critérios e categorias que sustentam a análise dos *corpora* da pesquisa.

Quadro 5 – Critérios e categorias teóricas

CORPUS ANALISADO – Respostas do pré-teste/ pós-teste (questionário)		
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	Identificação e compreensão de aspectos mobilizados que intensificam a criticidade do leitor.	Compreensão dos recursos semióticos empregados nos textos.
TEORIAS DE BASE	1. ADC + 2. GNL (Enquadramento Crítico) (Análise Crítica)	1. GDV + 2. GNL (Design multimodal)
CATEGORIAS TEÓRICAS	<u>ADC</u> Significado acional - Intertextualidade Significado representacional - Interdiscursividade - Significado das palavras - Representação dos atores sociais Significado identificacional - Avaliação	<u>GDV</u> Metafunção representacional Metafunção interativa Metafunção composicional
CORPUS ANALISADO – Atividade de redesenho (Produção Textual)		
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	Desconstrução discursiva das relações assimétricas de poder por meio de linguagem verbal e não verbal	
TEORIAS DE BASE	Ciclo de redesenho + <u>GNL</u> <u>JANKS (2012)</u> (Prática transformada) (Aplicação Criativa)	
CATEGORIAS TEÓRICAS	Ciclo de Redesenho Crítico de Janks (2012) + <i>Design/Redesign</i>	

Fonte: Elaboração própria.

Abaixo esquematizamos igualmente a articulação das categorias teóricas na construção das categorias de análise dos textos em busca da identificação e posterior desconstrução dos discursos que acirram as relações assimétricas de poder. Assim, a categoria de análise da atividade de redesenho pressupõe a mobilização das demais categorias no processo de análise discursiva. De modo geral, todas as categorias elencadas estão diretamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 6 – Categorias teóricas/Categorias de análise

OBJETIVO ESPECÍFICO 1		
CATEGORIAS TEÓRICAS		
ADC Significado Representacional + GDV	ADC Significado Representacional Significado Acional + GDV	ADC Significado Representacional Significado identificacional + GDV
CATEGORIAS DE ANÁLISE TEXTUAL		
Interpretação dos recursos verbo-imagéticos na identificação dos discursos ideológicos	Percepção das relações interdiscursivas e intertextuais na identificação dos discursos ideológicos	Reconhecimento da representação dos atores sociais e de suas identidades na identificação dos discursos ideológicos
DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Interpretação dos recursos imagéticos na identificação dos discursos ideológicos presentes nos textos	Percepção da importância da relação dos interdiscursos na construção das relações desiguais de poder	Compreensão da representação dos atores sociais na identificação dos discursos ideologicamente naturalizados
Interpretação dos recursos verbais, através dos significados das palavras e expressões, na identificação dos discursos ideológicos presentes nos textos.	Reconhecimento da presença de outros textos (e vozes) para a compreensão textual e construção discursiva.	Compreensão de palavras como verbos, advérbios, adjetivos e até a presença de marcadores transparentes na identificação das identidades resultantes dos discursos particulares.

(Continua...)

(Continuação)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2		
CATEGORIAS TEÓRICAS		
Ciclo de Redesenho Crítico de Janks (2012) + ADC + GDV		
CATEGORIAS DE ANÁLISE TEXTUAL		
Emprego dos recursos verbo-imagéticos na desconstrução dos discursos ideológicos	Emprego das relações interdiscursivas e intertextuais na desconstrução dos discursos ideológicos	Uso da representação dos atores sociais e de suas identidades na desconstrução dos discursos ideológicos
DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Uso dos recursos imagéticos na desconstrução dos discursos ideológicos presentes nos textos	Utilização das relações interdiscursivas na desconstrução das relações desiguais de poder	Uso da representação dos atores sociais na desconstrução dos discursos ideologicamente naturalizados
Emprego dos recursos verbais, através dos significados das palavras e expressões, na desconstrução dos discursos ideológicos presentes nos textos.	Emprego de outros textos (e vozes) no processo de desconstrução dos discursos ideológicos	Emprego de palavras como verbos, advérbios, adjetivos e até a presença de marcadores transparentes na construção de identidades caracterizadas pela prática da desconstrução dos discursos ideológicos.

Fonte: Elaboração própria.

De modo particular, tanto o pré-teste/pós-teste quanto a atividade de redesenho serão analisados de acordo com essas três categorias de análise textual. Na primeira etapa, avaliamos como os alunos identificam os discursos ideológicos através: da interpretação os recursos verbo-imagéticos, da percepção das relações interdiscursivas e intertextuais e do reconhecimento da representação dos atores sociais e de suas identidades nos textos dados. Na segunda etapa, analisamos como os alunos desconstroem e reconstroem, segundo o ciclo de redesenho crítico de Janks (2012), os discursos desempoderadores através da mobilização ou não desses conhecimentos, ou seja, por meio dos recursos verbo-imagéticos, das relações intertextuais e interdiscursivas e da representação dos atores sociais e suas identidades nos textos produzidos.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Com o propósito de garantir a integridade dos sujeitos participantes, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável para tal e obteve posterior aprovação através do parecer consubstanciado (CAAE - 09014019.8.0000.5294). Portanto, como uma medida necessária, antes da realização das atividades planejadas para o desenvolvimento desta investigação, todos os alunos e seus responsáveis legais assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (TALE) (apêndice B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (TCLE) (apêndice C), respectivamente, autorizando a participação e o uso dos dados coletados para os fins específicos da pesquisa.

O sigilo à instituição, assim como aos sujeitos, foi garantido. Os participantes foram nomeados por designações alfanuméricas (A1, A2...) usadas ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. As fotos para registro dos encontros presenciais foram posicionadas de forma a não revelar a identidade dos sujeitos. Essas ações buscaram evitar possíveis constrangimentos, que também se efetivou pela cautelosa atenção da pesquisadora no planejamento, elaboração e execução das atividades. Além disso, a pesquisadora acompanhou todo o processo e esteve disponível em todos os momentos para dirimir as dúvidas que surgiram. Cabe ressaltar ainda que a pesquisa foi realizada com anuência da instituição de ensino, onde foi desenvolvida.

A participação dos envolvidos foi voluntária de modo que ficou a critério deles consentir ou retirar a sua autorização a qualquer momento da pesquisa. Foram deixados explícitos todos os objetivos concernentes à pesquisa. Da mesma forma, ficou claro para eles que a sua contribuição foi de suma importância e trouxe benefícios, inclusive, para o desenvolvimento de posteriores pesquisas da área.

4 PRÁTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL: REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Figura 33 – Tira de Armandinho sobre criticidade



Fonte: Armandinho (2015)

A prática de Letramento Crítico Multimodal realizada na pesquisa se deu através de todo o processo de intervenção desenvolvido na pesquisa-ação, na qual buscamos discutir os textos com o propósito de fazer o aluno questionar a realidade neles retratada, analisando e revendo as informações e opiniões prontas que o cerca todos os dias.

Na concretização da proposta, foram exploradas sobretudo tiras, mas também acrescentamos, para contribuir na análise desse gênero, o estudo de outros textos como charges, anúncios publicitários, textos informativos e vídeos. Como visto anteriormente, o todo o trabalho desenvolvido durante os seis encontros está ligado ao desenvolvimento da percepção das relações de poder nessas leituras. Para um melhor entendimento das abordagens realizadas e da participação dos alunos nessas aulas, organizamos a descrição delas na sequência.

Na realização do primeiro encontro, os alunos ouviram as orientações relativas ao desenrolar das atividades que seriam desenvolvidas nas aulas subsequentes e tiveram a oportunidade de solucionar suas dúvidas concernentes aos objetivos da pesquisa, ao planejamento e cronograma da proposta, à divulgação e sigilo das informações coletadas assim como à contribuição que estariam proporcionando ao ensino e às pesquisas posteriores. Esse momento da aula serviu para reforçar as orientações repassadas na ocasião da entrega dos termos de permissão para participação da pesquisa (TALE e TCLE – apêndices B e C respectivamente). Na sequência, explicamos e solicitamos aos alunos a resolução do questionário utilizado como pré-teste da pesquisa.

Quadro 7 – Questionário Pré-teste/Pós-teste
QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE/PÓS-TESTE

Os textos abaixo mostram, através de tiras, como o personagem Armandinho (o menino de cabelo azul) juntamente com sua turma de amigos, pais, professores e demais agentes sociais debatem acerca de temas atuais e relevantes. Diversas reflexões são geradas a partir dessas leituras, sobretudo mediante a exposição de determinados problemas sociais que necessitam não só da percepção pelos cidadãos, mas do despertar para uma consciência crítica que promova mudanças sociais. Alexandre Beck, autor das tiras de Armandinho, com esse propósito, já difundiu seus textos em diversas mídias impressas e digitais, das quais já tem grande repercussão nas redes sociais, como o Facebook. A partir delas, responda aos questionamentos que seguem.

Imagem I



Fonte: Armandinho (2019d)

Imagem II



Fonte: Armandinho (2019b)

Imagem III



Fonte: Armandinho (2017b)

(Continua...)

(Continuação)

QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE/PÓS-TESTE
01. As tiras acima mostram determinadas ideias que ainda são disseminadas socialmente. Você consegue percebê-las? Quais são elas? 02. De acordo com as tiras I e II: a) Que pessoas são representadas pelas crianças nessas tiras? b) No momento em que as personagens vão ser representadas nos textos algumas apresentam comportamentos diferenciados em relação às outras. Por que as crianças (personagens) são representadas dessa forma? c) Na tira I, apenas uma das crianças mostra uma atitude atípica. Que atitude é essa? Por que somente uma delas age desse modo? d) As imagens contribuem para aquilo que está sendo representado nas tiras? De que forma? e) Na tira II, o que está sendo representado pela personagem de preto no terceiro quadrinho? Sem essa identificação seria possível compreender o sentido do texto? f) Ainda segundo a tira II, por que apenas uma das crianças parece reconhecer a personagem representada de preto no terceiro quadrinho? h) Pelo comportamento dessas personagens, como as pessoas representadas por elas são vistas socialmente hoje? 03. Conforme a tira III, a) No contexto da tira, qual o significado das expressões “mulher de verdade” e “o seu lugar”, isto é, quem seria essa mulher e qual seria esse lugar? b) A imagem do menino reforça as ideias defendidas por ele? Por quê?

Fonte: Elaboração própria.

Através da disponibilização de *link* para acesso ao formulário do *Google*, os participantes fizeram a resolução das questões elaboradas a partir das tiras de Armandinho, cujas temáticas enfocavam a discriminação racial e o machismo. Nessa etapa, os participantes apresentaram dúvidas sobre a interpretação e resolução de algumas questões propostas que não puderam ser respondidas para que não houvesse influência da pesquisadora nos dados obtidos.

No segundo encontro, realizamos uma dinâmica que objetivava verificar como os alunos percebiam determinadas formas de poder e discriminação presentes em imagens de pessoas negras desenvolvendo atividades no seu cotidiano. Mediante essa atividade inicial e posterior exposição e exploração de outros textos diversificados, os estudantes participaram das discussões acerca de determinadas formas de discriminação retratadas em charges, anúncios publicitários e tiras trabalhadas. Argumentaram sobre a recorrência de discursos disseminados socialmente que contribuem para a construção de práticas discriminatórias, sobre a ocorrência de formas veladas de discriminação em muitos âmbitos da vida social, citaram exemplos de como esses discursos se propagam e o porquê dessa propagação, e demonstraram repúdio a tais práticas além do desejo de mudança social. Nessa aula, procuramos provocar essas discussões abordando de forma indireta as teorias que seriam

aplicadas nos encontros seguintes. Em suma, realizamos muitas indagações aos participantes para que eles conseguissem identificar nos textos aspectos que eles não haviam observado quando se deparam com essas leituras no dia a dia, muitas vezes pelo fato de essas informações estarem fadadas ao senso comum e aos discursos ideológicos que se naturalizam socialmente.

Figura 34 – 2º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

No terceiro e quarto encontros, os alunos tiveram contato, através de uma metalinguagem, com as teorias de base empregadas na pesquisa. Desse modo, trabalhamos as categorias teóricas para serem aplicadas na análise dos textos (apêndice D), objetivando fazer com que os leitores buscassem entender que o reconhecimento dos discursos, a articulação entre eles e o modo como se articulam favorece uma melhor compreensão das relações de poder que permeiam os textos. Além disso, procuramos mostrar que a maneira como os atores sociais são representados nos textos podem revelar posicionamentos ideológicos, avaliando quem foi representado, como foi, refletir se esses atores atuam, são afetados ou se beneficiam em determinada situação, quem poderia ter sido beneficiado e está ausente no texto e qual o significado de determinados atores terem sido excluídos dessa representação.

Analizamos, igualmente, nos textos estudados, a presença de outros textos neles contidos, isto é, outras vozes que concorrem ou se complementam quando se associam. Nessa perspectiva, observamos na análise dos textos como a intertextualidade pode contribuir na construção dos discursos identificados. Vale ressaltar que é essencial para a identificação e compreensão discursiva a interpretação dos recursos verbo-imagéticos dos textos, por essa razão investigamos os sentidos atribuídos ao emprego de determinadas palavras e expressões

em contextos específicos. Para os recursos imagéticos, contamos com as noções básicas relativas às metafunções representacional, interativa e composicional da GDV como forma de melhorar a capacidade leitora dos alunos em relação às imagens, a fim de que possam verificar como os recursos semióticos também constroem os sentidos textuais e, conseqüentemente, podem retratar relações de poder manifestadas implícita ou explicitamente nos textos.

Nas aulas destinadas à exposição teórica da ADC e da GDV, através da aplicação de suas categorias teóricas na análise das tiras e outros textos estudados durante os encontros, os participantes fizeram algumas perguntas, sobretudo referentes à intertextualidade e à interdiscursividade. Diante do exposto, realizaram a identificação das categorias a partir das perguntas que eram lançadas no processo de compreensão textual, teceram comentários acerca daquilo que conseguiam enxergar nos textos através das perspectivas teóricas adotadas, fizeram paralelos com outras realidades vivenciadas mediante as temáticas trabalhadas nos textos (preconceito racial e machismo), emitiram opiniões sobre os discursos que intensificam as relações de dominação na sociedade e como é o perfil dos principais disseminadores dessas práticas discriminatórias. Além disso, depois da exposição teórica sobre a GDV (apêndice D), os alunos passaram a observar mais detalhadamente as imagens que foram utilizadas em alguns exercícios desenvolvidos e começaram a atribuir mais significados para os recursos semióticos e a disposição deles nas tiras.

Figura 35 – 3º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 36 – 4º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

No quinto e sexto encontros, realizamos as atividades de redesenho propondo aos alunos que produzissem tiras baseadas na temática da discriminação racial. Para isso, utilizamos a ferramenta de criação de quadrinhos Pixton, através da realização do registro por escolas. Essa ferramenta dispõe de inúmeros mecanismos criativos para a confecção das tiras, além de possibilitar uma maior interação entre professor e aluno por apresentar algumas funções que permitem o compartilhamento dos textos produzidos, maior praticidade no processo de avaliação e *feedback* desses resultados.

Figura 37 – Pixton/ Página inicial



Fonte: Dados da pesquisa.⁵⁰

⁵⁰ Tela do programa Pixton. Disponível em: <https://www.pixton.com/br>.

Figura 38 – Pixton/Apresentação da proposta



Fonte: Dados da pesquisa.⁵¹

Nesse ambiente, organizamos as informações referentes à proposta de uma atividade/projeto para orientar a produção das tiras. Na introdução, apresentamos os objetivos da proposição e, nas instruções, direcionamos um tema para embasar a produção tanto das tiras quanto do posterior artigo de opinião. Portanto, depois que fizeram o registro nessa ferramenta, os alunos construíram suas tiras baseadas no tema “O negro na sociedade brasileira: um processo de desconstrução de práticas discriminatórias” que, depois de concluídas, foram enviadas, seguidas de comentários, para a pesquisadora.

A etapa seguinte correspondeu à produção do artigo de opinião apoiado no mesmo tema e nos quadrinhos construídos (quadro 8). A realização dessa atividade ocorreu depois que cada aluno teve a oportunidade de ler os quadrinhos feitos pelos demais colegas, além da leitura de outros textos de apoio. Em suma, esses dois exercícios constituíram a atividade de redesenho das tiras de Armandinho que retratam relações desiguais de poder através de formas de discriminação de um grupo social. Para concluir, aplicamos o questionário pós-teste, a fim de possibilitar posterior análise comparativa entre o antes e o depois das ações desenvolvidas.

Quadro 8 – Atividade de redesenho/Artigo de opinião

Redesenhando práticas discriminatórias

O presente projeto visa desenvolver no aluno do Ensino Médio a capacidade de analisar textos que expõem determinadas práticas sociais de discriminação e outras formas de sustentação das relações assimétricas de poder na sociedade. Além disso, objetiva também estimular o educando para desenvolver a competência de transformar essas relações através da desconstrução dos discursos que contribuem para a manutenção e disseminação de tais práticas.

(Continua...)

⁵¹ Tela do programa Pixton. Disponível em: <https://www.pixton.com/br>.

(Continuação)

Redesenhando práticas discriminatórias

Baseado nessa proposta e apoiando-se:

- *Nos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas ministradas;
- *Nos textos de apoio abaixo, correspondentes a algumas tiras exploradas nesses encontros e que retratam práticas discriminatórias presentes na sociedade;
- * Em sua própria produção textual (tira) que representa a desconstrução dessas práticas discriminatórias.

Produza um artigo de opinião baseado no tema "O negro na sociedade brasileira: um processo de desconstrução de práticas discriminatórias". Desse modo, você desenvolverá uma proposta de desconstrução dessas práticas através do redesenho desses textos que retratam o racismo, sendo assim você dará continuidade a ideia da produção inicial (tira), na qual essa mesma perspectiva foi adotada.

Observação:

Inicie o seu artigo de opinião comentando brevemente sobre a cena retratada na tira produzida por você, isto é, como essa situação se aplica a nossa realidade.



Fonte: Armandinho (2019c)



Fonte: Armandinho (2019d)



Fonte: Armandinho (2019b)

Fonte: Elaboração própria

Figura 39 – 5º Encontro (pesquisa-ação)



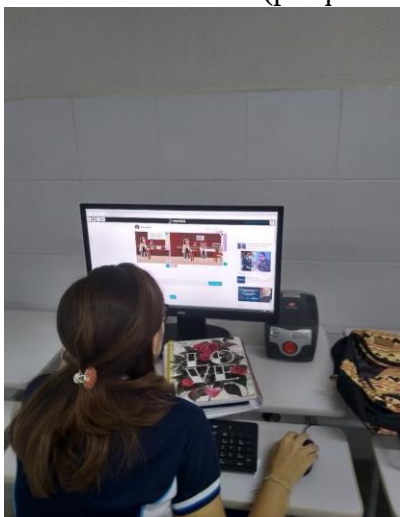
Fonte: Elaboração própria.

Figura 40 – 5º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 41 – 5º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 42 – 6º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 43 – 6º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 44 – 6º Encontro (pesquisa-ação)



Fonte: Elaboração própria.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS ATRAVÉS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE: IDENTIFICANDO DISCURSOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NAS TIRAS DE ARMANDINHO

Após a etapa de implementação das ações relativas à pesquisa-ação desenvolvida, buscamos alcançar o objetivo de perceber como os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados a partir de elementos verbo-imagéticos das tiras. Certamente, no decorrer da realização das aulas, conseguimos, através da participação oral dos alunos nas atividades desenvolvidas, flagrar muito dessa identificação discursiva. Entretanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados, sobretudo para atingir esse primeiro objetivo, o questionário de pré-teste e pós-teste.

As perguntas elaboradas para compor o questionário estão baseadas das categorias teóricas que foram exploradas durante a pesquisa (quadro 5). A partir disso, articulamos essas categorias com o propósito de categorizar a análise dos dados obtidos conforme é mostrado no quadro 6. Vale ressaltar que agrupamos, para fins de análise, as respostas do pós-teste em relação ao pré-teste. Assim, a partir da observação feita, notamos que os alunos: 1) permaneceram com as mesmas respostas do pré-teste; 2) apenas sintetizaram essas respostas, conservando a mesma ideia anteriormente citada; 3) ampliaram-nas, fazendo somente uma maior descrição diante do posicionamento que já havia sido tomado; 4) acrescentaram informações novas, enriquecendo o que já havia sido exposto; 5) mudaram as respostas previamente produzidas, adotando um novo posicionamento diante das questões propostas.

Como objetivamos perceber de que forma os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados nas tiras antes e após o contato com as teorias exploradas na pesquisa-ação, analisaremos principalmente as respostas que se enquadram nos grupos que acrescentaram informações novas ou mudaram as respostas previamente produzidas. Isso se justifica pelo fato de que esse tipo de resposta pode proporcionar uma avaliação mais satisfatória sobre o impacto causado pelas aulas ministradas, nas quais as teorias foram trabalhadas e aplicadas aos textos estudados.

Quadro 9 – Respostas pré-teste X pós-teste (1)

QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Imagem I



Fonte: Armandinho (2019c)

Imagem II



Fonte: Armandinho (2019b)

Imagem III



Fonte: Armandinho (2017b)

(Continua...)

(Continuação)

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
1- As tiras acima mostram determinadas ideias que ainda são disseminadas socialmente. Você consegue percebê-las?		
		
Quais são elas?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	Racismo, alto índice de mortalidade nas comunidades mais carentes e o machismo.	<u>Ideias de que negros</u> , pessoas de comunidades mais carentes e <u>mulheres</u> são <u>inferiores</u> .
A2	I- A primeira tirinha retrata a questão do preconceito aos negros, e o quanto eles já estão mais preparado para esse tipo de abordagem. II- A segunda tirinha fala sobre a questão do quando a violência é mais presente em bairros onde os negros moram. III- Já a terceira fala sobre a questão do feminismo na sociedade atual, muitas mulheres se dizem não ser feminista, mas se hoje elas tem o direito a votar, trabalhar, participar de decisões públicas, é porque uma mulher lutou por tudo isso.	As causas sociais que são retratadas nas tirinhas tem <u>como finalidade escancorar o preconceito na sociedade em relação ao negro, e as mulheres</u> presente no âmbito social
A3	As autoridades tem o controle da sociedade desde crianças a adultos. A violência presente nas comunidades. O machismo presente na mente das pessoas desde a infância.	<u>Preconceito racial</u> , desigualdade social atrelada <u>a etnia, além do machismo</u> .
A4	A primeira e a última tirinha abordam questões de preconceito com o racismo e machismo. A segunda além de tratar da questão racial, mostra a realidade das pessoas negras que moram em favelas, ou em bairros mais perigosos e criminalizados.	As tirinhas abordam questões raciais e feministas
A5	Formas de preconceito, envolvendo o racial e o de gênero.	Racismo, desigualdade social e machismo.

(Continua...)

(Continuação)

Quais são elas?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A6	1- O controle do estado perante a todos; 2- Violência, presente com grandes taxas de mortes, principalmente em comunidades pobres; 3- O machismo.	Na primeira tirinha mostra o controle do estado sobre as pessoas, com ar de superioridade, representado pelo policial, em combate ao furto. Na segunda tirinha, expõe a alta taxa de criminalidade, gerando muitas mortes. Na 3, está a ideia do machismo, ainda presente em nossa sociedade.
A7	Na imagem 1 fala do racismo presente na sociedade, o guarda pede para ver a nota fiscal para ter certeza de que as bicicletas não foram roubadas, o garotinho branco fica sem entender já que isso nunca aconteceu com ele, já o garotinho negro já está acostumado com determinada discriminação e julgamento. A imagem 2 também retrata o racismo, já que a morte atinge mais negros do que brancos, por isso o menino não tem medo e lhe oferece água, pois não está familiarizado com tal. A imagem 3 mostra o machismo presente atualmente, pois o garotinho tem um exemplo em casa de que a mulher tem que fazer tudo e o homem não precisa fazer nada, e fala que mulher tem que se por no seu lugar, mas o lugar da mulher é onde ela quiser, por isso é tão importante a luta feminista.	Racismo e machismo
A8	A criminalidade - principalmente em bairros específicos - que infelizmente já é vista como algo corriqueiro e o machismo que pode ser disseminado em qualquer ambiente.	<u>Discursos machistas e discursos racistas</u> , como quando o policial associou o crime de roubo com a cor da pele da criança, e quando a criança negra confessa que a morte já é bastante comum em sua vivência porque além de serem julgados como culpados, muitas vezes também são vítimas de crimes.

Fonte: Elaboração própria

A primeira pergunta buscava sondar de modo geral como os alunos interpretavam as tiras, através da compreensão da agência das personagens, dos recursos verbo-imagéticos e de todo o contexto de produção, associando isso à realidade social. Como se vê pelo gráfico, todos revelaram reconhecer quais as ideias retratadas nas tiras e descreveram o que perceberam na pergunta subsequente. Diante do exposto, observamos que A1 ressalta que o tema não é somente “negros e mulheres”, mas que eles são tratados em determinados contextos com inferioridade e que isso são somente “*ideias*”, isto é, discursos disseminados por uma parcela da sociedade. Essa se apresenta como uma importante contribuição advinda das teorias: vê-se que o aluno percebe as relações assimétricas de poder, marcado pelo termo “inferioridade”, antes imperceptível em seu discurso no pré-teste. É um bom exemplo de como sua leitura aproximava-se do que o senso comum enxerga antes da intervenção. O aluno A2 faz uma descrição mais minuciosa das tiras no pré-teste, entretanto, no pós-teste, ele apresenta uma síntese desse detalhamento e acrescenta o propósito da tira que seria “*escancorar o preconceito*”, mostrando que, além de interpretar o contexto, ele compreendeu um importante propósito comunicativo dos textos.

O participante A3 mencionou, no pós-teste, a presença do preconceito racial e da desigualdade social atrelada a isso, o que não foi registrado do pré-teste. A6 cita o controle do estado na vida das pessoas, a violência, a criminalidade e a presença dos discursos machistas nas interações sociais, entretanto não faz a ligação dessas problemáticas com as questões raciais tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Por último, A8 aponta no pós-teste a incidência de “*discursos machistas e discursos racistas*” e explicita como esses discursos influenciam as relações sociais, mostrando como exemplo a ação do policial.

Como é possível verificar, a maior parte dos alunos já identificava as práticas discriminatórias presentes nos textos, alguns apenas repetiram praticamente as informações do pré-teste ou somente sintetizaram essas respostas no pós-teste. Entretanto, quatro desses participantes demonstraram uma maior percepção dos textos, incluindo informações antes não mencionadas ou enriquecendo as que já haviam sido dadas. Portanto, **50% dos alunos**, participantes da pesquisa, incluíram ou ampliaram suas percepções em relação aos discursos que são disseminados socialmente.

Inferimos que isso se deu pela leitura que se fez da ação dos atores sociais, da interpretação dos recursos verbo-imagéticos, da inter-relação entre discursos e de demais elementos explorados nas aulas mediante as contribuições teóricas, sobretudo da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do *Design* Visual. Cabe salientar que, apesar do auxílio significativo das teorias, não podemos desprezar, nessas respostas dadas, os conhecimentos

provenientes das experiências dos alunos que já mantêm contato, cotidianamente, com tais problemáticas sociais, mas que podem ser mais sedimentados conforme uma base teórica.

Quadro 10 – Respostas pré-teste X pós-teste (2)

2 - De acordo com as tiras I e II, responda:		
a) Que pessoas são representadas pelas crianças nessas tiras?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	A menina representa os negros, bem como os pobres, já os dois meninos representam pessoas que nem fazem ideia do que eles sofrem	Camilo, o menino negro representa toda a comunidade carente, bem como a comunidade afrodescendente; já os dois meninos brancos representam todas as pessoas que não <u>sabem ou fingem não ver os problemas enfrentados negros e pobres.</u>
A2	Negros e brancos	O menino de cabelo azul representa o homem branco, o qual pode andar livremente nas ruas sem correr o risco de uma abordagem violenta da própria polícia. O menino negro representa nitidamente a violência que o negro sofre constantemente ao tentar de integrar na sociedade.
A3	Cidadãos sendo interrogados por autoridades. Indivíduos dialogando sobre a violência no seu bairro.	A sociedade, um deles representa a <u>população branca e outro a negra.</u>
A4	Negras e brancas.	Há a representação das pessoas negras e brancas
A5	A sociedade.	A sociedade.
A6	Indivíduos que não sabem como está situado a vivência no mundo atual e com um possível nível financeiro alto. O outro indivíduo é negro de baixa renda e que tem conhecimento do mundo real.	Por dois menino brancos, que não se tem o conhecimento sobre a vivência real e <u>opressora da vida e uma menina negra, eventualmente pobre</u> , que já tem um contato maior com a realidade.
A7	Os negros e os brancos	O negro e o branco
A8	Os negros - que por sofrerem racismo, infelizmente acabam sendo mais comedidos que os de pele branca, como é demonstrado no 3º quadrinho da tirinha 1 - e os brancos que por não saberem tal qual é o sofrimento que os negros vivenciam, banalizam lutas e muitas vezes contribuem contra a mesma de forma direta.	Os brancos e os negros.

Fonte: Elaboração própria

A segunda pergunta feita a partir das tiras I e II tinha como propósito principal fazer com que os alunos percebessem a identificação dos atores sociais nos textos e como esse reconhecimento contribuiria para a compreensão das relações de poder estabelecidas. Pelo que observamos, seis participantes identificaram que as personagens estavam representando negros e brancos, enquanto dois deles deram respostas mais amplas e genéricas ao afirmarem se tratar da “*sociedade*” e de “*cidadãos [...] indivíduos*”.

De maneira mais específica, constatamos que A1 incluiu algumas ideias no pós-teste quando afirma que “*pessoas que [...] fingem não ver*”, demonstrando que muitas das relações de dominação se mantêm pela falta de luta de parcelas da sociedade que preferem se omitir, ignorando conhecimentos que tem da sua realidade. Thompson (2011) apresenta a dissimulação como um dos modos de operação da ideologia, já que o estabelecimento ou a manutenção das relações de dominação se intensificam quando são ocultadas, negadas ou obscurecidas pela sociedade ou uma parte dela.

No pré-teste, A3 havia registrado uma visão muito abrangente e vaga sobre a representação das personagens nos textos, posteriormente esclarece que as crianças representam a sociedade de forma particular através da população negra e branca. A5, todavia, permanece com uma visão mais generalizada, ao passo que não especifica quem está sendo simbolizado pelos personagens em meio a uma sociedade mais ampla.

A partir do comparativo estabelecido pelas respostas dadas por A6, percebemos que há uma reestruturação de suas percepções de modo que ele menciona a realidade “*opressora*” muitas vezes vivenciada pelos negros e parece atentar para o fato de não tachar o negro como pobre “*uma menina negra, eventualmente pobre*”, o que inferimos a preocupação do participante em não alimentar os estereótipos que atingem a população negra. Ademais, é possível verificar que o aluno tende a usar terminologias, como é o caso da palavra “*opressora*”, para sinalizar o reconhecimento das relações assimétricas de poder, ou seja, através da escolha dos itens lexicais e do significado dessas palavras são revelados os significados representacionais dos discursos.

Em suma, destacamos nesse conjunto de respostas a compreensão da identificação e representação dos atores sociais no reconhecimento dos discursos ideologicamente naturalizados. Mediante a interpretação das falas das personagens e de suas representações imagéticas, a maior parte dos participantes reconheceram esses atores e alguns ainda traçam muitos dos posicionamentos que determinados grupos sociais tomam em relação a esses indivíduos representados nas tiras, configurando ações discriminatórias que pretendem se

manter presentes nas práticas sociais. Essa identificação é primordial para o entendimento dos demais questionamentos feitos com base nesses textos.

Em termos numéricos, três dos oito participantes, isto é, **37,5%** deles diferenciam suas respostas no pós-teste, mudando ou acrescentando informações antes não registradas, dados que nos faz depreender a importância de se trabalhar a identificação e representação dos atores sociais nos textos a partir dos significados representacionais do discurso conforme preceitua a ADC.

Quadro 11 – Respostas pré-teste X pós-teste (3)

b) No momento em que as personagens vão ser representadas nos textos algumas apresentam comportamentos diferenciados em relação às outras. Por que as crianças (personagens) são representadas dessa forma?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	Para impactar e enfatizar a crítica da tirinha	Para dar mais visibilidade à crítica da tirinha, assim como impactar mais os leitores já que as crianças representam a inocência, mas neste caso estão sofrendo com os problemas
A2	Porque existe preconceito entre classes em nossa sociedade, onde o negro vale menos que o branco	Por causa da sua cor, <u>o branco tem privilégios enquanto o negro sofre a opressão</u>
A3	No primeiro eles dialogam com as aulas e na segunda com a violência.	Porque existe <u>um preconceito racial enraizando na mente da população, pensamento esse que trata o negro como um "perigo" para a sociedade</u> , já o branco é o bom.
A4	Por simplesmente terem a cor que tem. Por uma cultura racista ensinar que os negros são inferiores e/ou impossibilitados de possuir algo (como a bicicleta no quadrinho I).	Por que <u>elas possuem um posicionamento diferente</u> perante a sociedade
A5	Para expor uma crítica sobre problemas sociais que acontecem no cotidiano.	Para representar os contrastes sociais existentes em nosso meio.
A6	Para mostrar as desigualdades presentes hodiernamente no mundo, na qual se tem um lado rico, que não vivencia os problemas apresentados no país e outro lado, que é a classe proletária e pobre, que se tem um conhecimento dos vastos problemas presentes atualmente.	Para <u>mostrar a diversidade social e racial</u> , juntamente com a <u>inferioridade</u> , em relação ao estado e a grande taxa de <u>violência</u> na qual não tem um controle.

(Continua...)

(Continuação)

b) No momento em que as personagens vão ser representadas nos textos algumas apresentam comportamentos diferenciados em relação às outras. Por que as crianças (personagens) são representadas dessa forma?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A7	Por causa do preconceito racial, já que os negros são tratados de forma diferente que os brancos.	Porque <u>estão representando toda uma sociedade de pessoas preconceituosas e pessoas que sofrem com o preconceito.</u>
A8	Para fomentar o senso crítico do leitor em relação a esses tipos de acontecimentos que, embora muitos fechem os olhos, existem e com frequência.	Para que <u>o leitor possa refletir</u> através dos textos e se dar conta de que <u>o mesmo acontece na realidade</u> e que <u>precisa ser desconstruído.</u>

Fonte: Elaboração própria

Como já citado, a forma de representação dos atores sociais nos textos pode revelar posicionamentos ideológicos, segundo Resende e Ramalho (2006). Por essa razão, além da etapa de identificação desses agentes, é essencial a compreensão do modo como foram representados. No momento em que analisamos esse fator, percebemos igualmente que há a mobilização de interdiscursos que se associam na construção desses personagens, através da verificação de como esses atores são vistos consoante perspectivas particulares.

Diante disso, averiguamos que A2 ressalta a condição de “opressão” experimentada pelo negro na sociedade, na medida em que não desfruta dos mesmos “privilégios” dados aos brancos. Tal percepção mostra que o aluno enxerga muitas dessas relações de dominação e reelabora sua resposta dada no pré-teste ao afirmar que “o negro vale menos que o branco”, visto que há a substituição dessa concepção mais extrema pela atribuição de uma realidade que ainda se assenta nas relações estabelecidas entre opressores e oprimidos, como bem acentua a proposta freiriana.

A interpretação de A3 se apresenta de forma bastante diferenciada no pré-teste e no pós-teste. Como é possível observar, é mais compreensível e esclarecedora a resposta elaborada no pós-teste, pois o aluno menciona que o preconceito está “enraizado” na sociedade, por conta de muitos fatores, sobretudo pelo fortalecimento da ideia de que o negro se apresenta como um “perigo” para a sociedade. Essa situação de enraizamento, na verdade, pode ser pensada como o processo de naturalização das relações de dominação. Fairclough (1989) esclarece que esse processo de naturalização acarreta a noção de discursos

aparentemente “neutros”, visto que essa falsa neutralidade decorre daquilo que as pessoas já tornaram senso comum e natural. No entanto, muitas vezes, ocorre um esforço para que determinados discursos sejam naturalizados e se enraíze por parte daqueles que exercem poder e dominação. Esses discursos ideológicos, quanto mais passam por esse processo, mais se tornam hegemônicos. Essa noção de ideológico se adapta a mais um modo de operação da ideologia elencado por Thompson (2011). Para o autor, a naturalização é uma das estratégias que contribui no estabelecimento e sustentação das relações de dominação, isso porque alguns aspectos sociais e históricos são tratados como resultado inevitável de características naturais.

O participante A4 mostra que os atores sociais, representados pelas personagens, possuem posicionamentos diferenciados conforme as situações corriqueiras vivenciadas. Diante disso, inferimos que o aluno percebe a atuação do negro quando, muitas vezes, se posiciona de acordo com aquilo que já se tornou naturalizado, antecipando suas reações em possíveis situações de segregação racial, como ocorreu nas tiras I.

As respostas construídas por A6 no pré-teste destacam desigualdades sociais, principalmente em relação a fatores de poder aquisitivo; já no pós-teste, o aluno compreende que essas desigualdades sociais no contexto das tiras estão associadas às questões raciais, à violência e à inferioridade que simboliza as relações de poder existentes. Para A7, o comportamento das personagens se diferencia justamente para simbolizar grupos sociais que estão na condição de vítimas do preconceito (oprimidos) e aqueles que disseminam preconceito (opressores). A8, por sua vez, evidencia a importância da agência dos atores sociais, uma vez que isso não serve apenas para “*fomentar o senso crítico do leitor*” e depois fazer com que ele feche os olhos diante do que sabe, pois o necessário seria fazer “*o leitor refletir*” sobre tal realidade e ainda lutar pela desconstrução dela.

De forma significativa, os resultados deste item do questionário revelam que 75% dos participantes, seis deles, mudaram ou enriqueceram suas respostas no pós-teste. Isso indica uma possível colaboração das propostas teóricas exploradas, sobretudo no que se refere à compreensão do modo como foram representados os atores sociais e os posicionamentos ideológicos resultantes deles e de suas atuações. Por isso, trabalhar essas representações pode ser muito eficaz no desnudamento de discursos ideológicos presentes nos textos.

Quadro 12 – Respostas pré-teste X pós-teste (4)

c) Na tira I, apenas uma das crianças mostra uma atitude atípica. Que atitude é essa? Por que somente uma delas age desse modo?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	O ato de mostrar a nota fiscal ao policial ela faz isso porque por ser negra e por, infelizmente, ainda existir um racismo enraizado em uma parte da população	O ato de ter consigo a nota fiscal e ainda precisar mostrá-la ao policial. Somente o menino negro tem essa atitude pois nessa tirinha ele representa a comunidade negra que sofre preconceito <u>e racismo das autoridades já que para estas "o negro é sempre ladrão", entre outros estereótipos.</u>
A2	A menina age de uma forma diferente porque ela já sabe o impacto que sua cor tem na sociedade, e sabe que não é agradável. Contudo, ela então já sabe que tem que andar dentro da lei pra não sofrer opressão	Porque ela já vive em um meio muito conturbado e presencia grandes atos de violência, por isso ela já tem uma noção de como irá ser tratada em uma abordagem policial
A3	A atitude de mostrar a nota fiscal da sua bicicleta, porque ela deve ter sido informada pelos responsáveis da importância de andar com os "documentos".	A atitude de mostrar <u>a documentação para comprovar que a bicicleta é dele, visto que muitos negros sofrem o título de "ladrões" só pela cor</u> , logo eles aprendem desde cedo o que fazer.
A4	De acordo com o que a sociedade prega, quem estaria agindo desse modo, seria a menina negra, por que normalmente ninguém sai para andar de bicicleta, principalmente uma criança e leva um comprovante de ela é sua, de que você pagou por ela, entretanto levando em conta a realidade vivida pelos negros, eles são quase que obrigados a esperarem por qualquer tipo de desconfiança contra eles e devem estar preparados, pois se pelo contrario sofreram sim algum tipo repreensão	A criança negra mostra a nota fiscal para o policial. Ela mostra porque existe um preconceito presente, de que o negro não tem condições de possuir algo.
A5	Decorrente do medo de passar por situações como essa, devido ao preconceito racial.	Ela carrega consigo uma nota fiscal. Provavelmente, a criança já deve ter passado por alguma situação parecida ou do tipo.

(Continua...)

(Continuação)

c) Na tira I, apenas uma das crianças mostra uma atitude atípica. Que atitude é essa? Por que somente uma delas age desse modo?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A6	De portar uma nota fiscal de um produto. Porque ela está acostumada a viver essa situação constantemente.	De portar a nota fiscal de um determinado produto. Porque ela já está acostumada a vivenciar isso.
A7	A atitude de entregar a nota fiscal. Pelo costume de vivenciar o preconceito racial no dia a dia.	Porque o negro já está acostumado a ser abordado, por isso já anda prevenido com uma nota fiscal, enquanto o branco nunca passou por essa abordagem
A8	A de andar com uma nota fiscal no bolso. Porque é somente uma delas que anda nas ruas com o receio de ser julgada como bandida, então embora seja algo absurdo e desnecessário para muitos, para ela - que não necessariamente tem um perfil de criminosa - é de suma importância, afinal nunca se sabe em quais situações o racismo será capaz de levá-la.	A de mostrar para o policial que tinha sim a nota fiscal da bicicleta, ou seja, que era sua. Porque os fatores sociais que a levaram a tal atitude não são realidade da outra criança.

Fonte: Elaboração própria

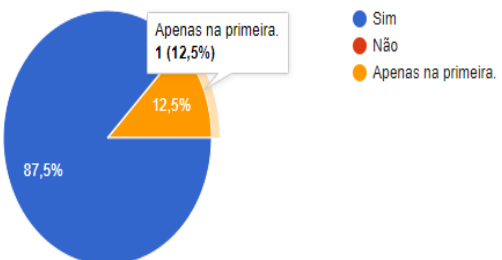
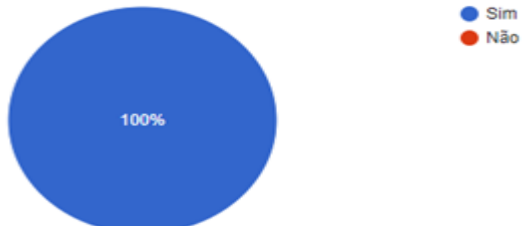
Destacamos para fins de análise as respostas de A1 e A3, uma vez que esses alunos, no pós-teste, mencionam os discursos que se somam para a construção da imagem do negro na sociedade. Dentre esses discursos descritos, verificamos a identificação da visão que se tem do negro em muitas situações atrelada à marginalidade e à criminalidade. Os participantes percebem essa perspectiva quando deixam explícito que “*o negro é sempre ladrão*” ou “*sofrem o título de ‘ladrão’ só pela sua cor*”. É interessante notar que tanto a expressão empregada inicialmente quanto a palavra *ladrão* são utilizadas entre aspas possivelmente para denotar o propósito de enfatizar esses usos e a incidência deles nas práticas sociais, além da carga significativa que têm para a sociedade.

Ademais, inferimos também que isso indica a presença do significado identificacional dos discursos, pois o uso das aspas no adjetivo e na expressão que contém o adjetivo “*ladrão*” sugere que essa opinião não é aquela aceita por quem a escreveu, isto é, o aluno tenta mostrar, através dos recursos da escrita, que esse posicionamento não lhe pertence, na verdade, apenas expõe o comportamento adotado por outros sujeitos. Isso desvela a identidade de quem se posicionou nessas respostas, mostrando ser contrário aos discursos que

promovem a discriminação racial através da avaliação que se fez deles. Pela própria relação dialética estabelecida entre os significados acionais, representacionais e identificacionais, Fairclough (2003) salienta que discursos são inculcados em estilos ao mesmo tempo em que ações e identidades são representadas em discursos.

Portanto, as respostas registradas tanto no pré-teste quanto no pós-teste indicam que os alunos já tinham uma boa percepção dos discursos que são disseminados e que se somam para construir uma imagem do negro na sociedade. Entretanto, conseguimos ver que dois desses alunos (25%), além de identificarem esses discursos no pós-teste, posicionam-se diante deles através da mobilização de recursos verbais como o uso das aspas. A partir do comparativo do pré-teste e pós-teste, este item revela a importância de fazer com que o aluno perceba como determinados estereótipos se constroem através desses discursos desempoderadores. Diante disso, averiguamos ser expressiva a abordagem interdiscursiva na análise de textos tanto por meio dos elementos imagéticos quanto dos recursos verbais neles contidos.

Quadro 13 – Respostas pré-teste X pós-teste (5)

d) As imagens contribuem para aquilo que está sendo representado nas tiras?		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
		
De que forma?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	Além de deixar explícita a crítica social feita na tirinha.	<u>Todo o design visual da imagem contribui para uma melhor compreensão da crítica que está contida na tirinha.</u>
A2	Elas deixam claro a mensagem que querem transmitir.	Se não fossem as imagens, não teria como entender a mensagem que a tirinha quer passar
A3	Na primeira, a imagem do policial ajuda a entender o contexto, porém na segunda é difícil indentificar que imagem está sendo tratada no último quadro.	<u>A partir das expressões faciais, bem como as cores de cada personagens.</u>

(Continua...)

(Continuação)

De que forma?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A4	Você pode ver a caracterização da morte (na tirinha 2) e o policial (na tirinha 1) e isso ajuda a entender o contexto.	<u>Com a representação dos personagens, as cores e as posições em que estão</u>
A5	Ressaltando aspectos e características de cada personagem.	Ajudando a compreender os diversos aspectos e características nas cenas retratadas.
A6	Mostrando a autoridade maior, que é o estado, e a população, representada pelas crianças pequenas. A outra tirinha com a representação da morte, afirmando a existência da violência e mortes.	<u>Através das expressões faciais e gestos, emitidos pelos personagens.</u>
A7	De uma forma fictícia, já que a morte não é de fato um personagem e as crianças estão representando cada um a sua raça.	Mostrando a realidade na sociedade atual
A8	Transpondo para o desenho a realidade em que os indivíduos dos quadrinhos estão inseridos. Por exemplo, o soldado mostrado na tirinha 1 representa os muitos outros da vida real que sob seus preconceitos, abordam de forma anti-ética e que muitas vezes, não chegam nem a abordar, apenas fazem o que julgam certo: matar. E a morte que apesar de ter sido representada de um modo surreal no 3º quadrinho da tirinha 1, não deixou de transmitir o quão banalizada e comum é na vida real.	<u>Nos fazendo entender com mais clareza o que o texto verbal quer passar. Um complementa o outro.</u>

Fonte: Elaboração própria

Essa pergunta do questionário tem como foco principal a relevância de se interpretar os recursos imagéticos na compreensão dos textos e dos discursos que deles emanam. Inicialmente um dos alunos, como é exibido no gráfico, revela no pré-teste que nem todas as imagens contribuem para o que está sendo representado nas tiras, pois apenas na tira I as imagens dão essa contribuição. O participante A3 que registrou essa resposta justifica tal posicionamento pelo fato de que inicialmente ele não conseguiu atribuir significado à imagem presente no último quadro da segunda tira, isto é, a representação imagética e simbólica da

morte. No entanto, no pós-teste, ele demonstra ter compreendido e passa a reconhecer a pertinência das imagens nas tiras com um todo.

De modo geral, os alunos no pré-teste já apresentam interpretações bastante coerentes das imagens, apontando principalmente a importância da figura da autoridade policial, na primeira tira, e da morte, na segunda tira, argumentando que elas são muito significativas para a compreensão dos textos. Outros indicam que as imagens colaboram para a crítica e a mensagem transmitida pelos quadrinhos. Aqui, infere-se que essas interpretações têm cunho bastante intuitivo, sobretudo pelo contato que eles sempre tiveram com conteúdos multimodais e multissemióticos durante toda a sua vida. Contudo, no pós-teste, os alunos especificam o porquê de essas imagens serem responsáveis por toda essa significação. Segundo eles, todo o *“design visual da imagem”* auxilia na construção dos textos e das críticas através das expressões faciais, dos gestos, das cores e da disposição dessas imagens no plano do quadrinho, mostrando agora certa consciência, amparada no conhecimento advindo da Semiótica Social. Salientam ainda que essas semioses complementam os recursos verbais na produção de sentidos.

Em termos quantitativos, averiguamos que **62,5%** dos participantes, o que corresponde a cinco alunos, inseriram novos conhecimentos no pós-teste. Observamos então que eles registram a percepção desses recursos semióticos após o contato com as contribuições da GDV, demonstrando de forma simplificada ter assimilado aprendizagens básicas, porém essenciais, através da exposição de conhecimentos elementares concernentes às metafunções dessa gramática. Nota-se, por exemplo, nas respostas, o uso dos termos *expressões faciais* (A3; A6), sugerindo conhecimento básico da metafunção representacional; *cores* (A3; A4), como reconhecimento de importante atributo dos atores dispostos nas tiras; e *“as posições em que estão”* (A6), apontando para conhecimento mínimo da metafunção composicional.

Em síntese, muitas leituras podem ser realidades a partir das imagens componentes das tiras, amparadas pelas postulações teóricas da GDV. Como exemplo disso, podemos citar a partir da metafunção representacional a representação conceitual de tais imagens, visto que a ênfase não recai sobre as ações (vetores) dos participantes, mas incide sobretudo no que eles significam e simbolizam. Dentre os processos que abarcam esses padrões conceituais, destacamos o processo simbólico, que apresenta o que os participantes significam ou são. Essa significação pode ocorrer pela associação entre o participante e seus atributos simbólicos. Nas tiras I e II, podemos perceber que o policial (imagem I) e a morte (imagem II) possuem uma forte representatividade nos textos e são reconhecidos pelos leitores

principalmente pelos atributos que os acompanham, os quais estão vinculados a valores simbólicos. Esses atributos são o fardamento e a arma do policial e, no caso da morte, a vestimenta preta e longa juntamente com a foice.

De acordo com a metafunção interativa, a relação estabelecida entre participante representado e participante interativo pode acontecer pelo olhar desses participantes (contato). Esse olhar, nas tiras dadas, não é de demanda, mas sim de oferta. Isso se justifica porque os participantes não olham para o seu observador, demandando algo dele, uma vez que o propósito principal é transmitir uma informação, um conhecimento ao seu leitor para que este possa analisá-lo. Tal conhecimento no contexto dado são as práticas discriminatórias e as consequentes relações de poder advindas delas.

Ainda no que se refere à metafunção interativa, é interessante frisar o posicionamento das personagens numa perspectiva vertical, o que denota a noção de poder entre os participantes representado e interativo. O leitor das tiras observa Armandinho e seus colegas ao nível dos olhos, ou seja, não há uma relação de poder desnivelada, ao passo que, se o participante interativo fosse convidado a observar o policial ou a morte, haveria sim uma relação de poder, visto que as personagens seriam observadas de um ângulo alto (acima do nível dos olhos), dessa forma os participantes representados (personagens) teriam mais poder em relação ao seu espectador. Essa perspectiva consolida ainda mais a significação das duas personagens no contexto.

Na metafunção composicional, destacam-se a saliência e o enquadramento como aspectos relevantes na leitura dessas tiras. Para o primeiro elemento, enfatizamos a saliência dada à morte e ao policial mediante o próprio tamanho e localização do campo visual, dando relevo a tais personagens e sua construção simbólica legitimada em nossa cultura. Podemos perceber também a necessidade de atribuir um contraste ao tamanho das personagens para marcar a infância de Armandinho e seus amigos, uma vez que Alexandre Beck, autor dessas tiras, sempre representa os adultos dessa maneira. O tamanho das personagens, entretanto, contrasta com os posicionamentos e críticas feitas pelas crianças através do desvelamento de desigualdades sociais, muitas vezes não percebidas ou propositalmente obscurecidas pelos adultos, em muitos casos, disseminadores de discursos dominadores. O enquadramento dado às imagens também é outro fator significativo, pois verificamos que, na primeira tira, Armandinho fica enquadrado sozinho no segundo quadrinho para que seja dada ênfase a sua indignação frente a uma proposta pouco habitual para sua realidade.

Essas informações, juntamente com as respostas do pós-teste, apontam para a consciência de uma leitura mais detalhada das imagens, reconhecendo o valor significativo

desses recursos semióticos indicados. Isso concretiza em partes o que Predebon (2015) considera como práticas de letramento multimodal, uma vez que compõe esse processo tanto a identificação desses aspectos nas imagens, como a interpretação da produção de sentido e análise crítica deles em relação a todo um contexto social, cultural e político.

Quadro 14 – Respostas pré-teste X pós-teste (6)

e) Na tira II, o que está sendo representado pela personagem de preto no terceiro quadrinho? Sem essa identificação seria possível compreender o sentido do texto?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	O alto índice de mortes em comunidades mais pobres; provavelmente não pois as linguagens verbal e não-verbal são essenciais para uma melhor compreensão do que está sendo dito	A morte; provavelmente não, já que as tirinhas seguem o conceito de que linguagem verbal e não verbal são essenciais para uma crítica mais "bem feita"
A2	A morte, violência. Não, pois ela transmite a imagem de algo ruim, e quando a menina diz conhece-la, revela que onde ela mora o índice de mortes é alto	<u>A morte, a violência, a opressão. Não, pois ficaria uma lacuna vaga e dificultaria a compreensão da tirinha, já que a linguagem verbal e não verbal se faz necessária para o entendimento do texto</u>
A3	<u>É difícil compreender de primeira, mas associando a imagem da morte com a constante presença nos bairros, é possível uma associação a violência.</u>	<u>A violência presente naquela região, consequentemente representam a morte. Não, é necessário compreender que se trata da morte para entender que também da violência</u>
A4	A morte; Não, pois o jeito que os personagens estão falando dela, fica muito subjetivo.	Está representando a morte. Não.
A5	Não, pois não teria como saber à que personagem a criança estava se referindo.	A morte. Não, pois Armandinho poderia estar se referindo a qualquer outro personagem na história.
A6	A representação da morte. Não.	A representação da "morte". Não.
A7	A morte. Não.	A morte. Não.
A8	A morte. Não, pois a descrição das crianças é bastante subtendida	A morte. Não, pois a forma que as crianças se referem à morte, dá ao entender que poderia ser qualquer pessoa o alvo daquela conversa.

Fonte: Elaboração própria

Consoante Kress (2010, p. 79), modo constitui “um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para a produção de significado”. Essa condição dos modos semióticos, concebida de acordo com Kress (2010), embasa a compreensão requerida nessa

questão. A personagem de preto com seu utensílio constitui uma simbologia construída e moldada pela sociedade com base em uma dada cultura. Assim, em nossa cultura ou em culturas afins, essa imagem é bastante representativa por fazer parte do repertório de conhecimentos adquiridos e compartilhados em comunidade. Por isso, apenas a presença desse modo semiótico foi suficiente para estabelecer uma grande carga significativa ao texto. Em virtude disso, não foi necessário utilizar recursos verbais para que os participantes entendessem a associação entre a representação imagética e seu significado, ou seja, a morte. Os próprios recursos semióticos somam esforços nessa constituição semântica, haja vista a própria importância da cor preta em nossa cultura, que já possui uma conotação negativa, direcionando a interpretação do leitor para uma noção vinculada à tristeza, luto, morte, violência e outras acepções.

De acordo com as resoluções do pós-teste, constatamos que todos os participantes reconhecem a personagem de preto e, mais do que isso, percebem a sua importância para o estabelecimento de sentido do texto. Os participantes A2 e A3, todavia, adicionam informações em relação ao pré-teste que devem ser observadas. A2, além de reconhecer a personagem e sua simbologia, acrescenta a importância da linguagem não verbal e a sua articulação com a linguagem verbal na constituição de sentidos para o texto, afirmando, inclusive, que *“ficaria uma lacuna vaga e dificultaria a compreensão da tirinha”* a não compreensão dos recursos imagéticos, como é o caso da imagem da morte.

A resposta de A3 está ligada também à pergunta anterior do questionário, quando o aluno revelou ter sentido dificuldade de interpretar a imagem de preto da segunda tira. Na presente pergunta, novamente o participante retorna a sinalizar essa dificuldade quando afirma que *“é difícil compreender de primeira”*, demonstrando não ter recuperado de imediato, no repertório cultural que possui, a representação imagética da morte. Entretanto, inferimos pela resposta do pré-teste que, depois de associar a fala da criança à possibilidade de que ela mora em periferia e que, nesses lugares, há maior índice de violência, o aluno consegue fazer associações que o leva ao reconhecimento da imagem em questão. Sendo assim, baseado nos discursos que giram em torno do negro em relação a sua moradia e a sua inserção na criminalidade, o participante começa a dar sentido aos recursos semióticos empregados. Portanto, no pós-teste, já passa a afirmar se tratar da violência e, consequentemente, da morte.

De modo geral, dois dos participantes da pesquisa (25%) modificaram suas respostas no pós-teste ao adicionar informações que sinalizam uma melhor compreensão da imagem e a importância dela para o estabelecimento de sentido do texto e para a identificação dos

discursos que emanam dele. Isso demonstra a aquisição de algumas aprendizagens que reforçam a carga significativa dos recursos imagéticos empregados nos mais diversos textos da atualidade.

Quadro 15 – Respostas pré-teste X pós-teste (7)

f) Ainda segundo a tira II, por que apenas uma das crianças parece reconhecer a personagem representada de preto no terceiro quadrinho?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	Porque a menina representa algumas "minorias" da sociedade que estão mais acostumadas (porém não conformadas) com a morte, já os dois meninos não estão tão familiarizados quanto ela em relação a mortalidade.	Porque já que os dois meninos brancos representam as pessoas que não tem conhecimento ou costume de lidar com a morte, apenas o menino negro já está acostumado com aquela presença, pois provavelmente já lida com isso há muito tempo.
A2	Porque onde ela mora, a imagem da morte se faz presente constantemente. Provavelmente ela more em um lugar onde não há segurança.	Porque ela deve morar em morar uma periferia, onde normalmente o índice de mortes seja maior
A3	Provavelmente por morar em um bairro mais perigoso e conviver com a triste realidade da violência e mortes.	<u>Infelizmente existe a ideia de que pessoas negras moram em favelas</u> , a violência nessa região ocorre com uma maior constância do que em outros lugares, dessa forma fica associado o porquê só do menino negro conhecer.
A4	Pois já está acostumada com as mortes em seu bairro.	Porque ela está mais acostumada com a presença dela em sua vida.
A5	Ela já teria visto outras vezes em seu bairro.	Ela já havia visto antes em seu bairro, simbolizando uma forma de racismo.
A6	Porque já é algo comum que ela vivencia em seu bairro, à violência juntamente com a morte.	Porque já é algo comum que ela vivencia constantemente em sua comunidade.
A7	Porque em seu bairro já tiveram várias mortes de pessoas negras, enquanto o garotinho branco não está familiarizado com isso.	<u>Porque o número de mortes são mais de negros do que de brancos.</u>
A8	Porque ela é a única que convive diretamente com a personagem.	Porque ela vive em um contexto social no qual a morte já não é mais novidade - Há séculos não é - , ao passo que <u>a outra criança é totalmente alheia à realidade dela.</u>

Fonte: Elaboração própria

Conforme Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade contempla as formas de significação dos modos semióticos nos processos de representação e de comunicação. A imagem de preto no último quadrinho da segunda tira representa a morte que, nesse contexto, se torna mais significativa para o menino negro, pois, por diversos fatores sociais, econômicos e políticos, ainda se encontra em condições desfavoráveis em muitos âmbitos da vida social, apesar de alguns avanços e conquistas. Estar imerso nessa condição faz com que uma parcela da população negra ainda desfrute de poucas oportunidades, ocasionando, conseqüentemente a inserção desse grupo social em situações de vulnerabilidade. Por essa razão, para a criança negra, a morte se torna mais familiar, e tal simbologia consegue comunicar mais informações para ela do que para as demais crianças.

A descrição desse quadro, no entanto, é distorcida pela força dos estigmas sociais que concebem essa condição do negro como predisposição para a criminalidade. Por isso, muitos podem interpretar a tira mediante a influência de discursos que se somam e conduzem para esse posicionamento. Isso é bem marcado no pós-teste de A3, A7 e A8, por exemplo.

As respostas oriundas do pré-teste e pós-teste seguem basicamente a mesma perspectiva, já que os alunos afirmam que a personagem negra reconhece de forma mais familiar a morte por provavelmente morar em periferia e estar mais próxima de uma realidade violenta do que as outras crianças. Destacam-se, entretanto, as opiniões de A3, A7 e A8. O primeiro utiliza o advérbio *“infelizmente”* como forma de avaliar e, conseqüentemente, revelar sua identidade como sujeito frente à conjuntura na qual está inserido o negro, que, além de muitos ainda sofrerem com a desigualdade de oportunidades, ainda são atingidos através do preconceito oriundo dos estereótipos. De acordo com o aluno, *“existe a ideia de que pessoas negras moram em favelas”*, isto é, tornou-se senso comum os discursos que se naturalizaram em torno dessa afirmação, comprometendo cada vez mais uma realidade opressora ao mesmo tempo em que reforça as relações desiguais de poder. Isso tudo é fortalecido pela própria tira ao retratar uma realidade totalmente desnivelada, em que o branco é completamente alheio à situação de violência, marginalidade e morte, corroborando no aumento do espaço que separa esses grupos sociais e as formas de dominação de um sobre outro.

Observamos que uma boa parte dos alunos revela cautela ao fazer essas afirmações preconcebidas, ao passo que utilizam advérbios como *“provavelmente”* moram em favelas [...] para não correr o risco de disseminarem rotulações. Todavia, não denunciam a condição de que a população branca está completamente destituída de circunstâncias adversas como também acontece com o negro. Ao contrário reafirmam essa perspectiva ao mencionarem que

“a outra criança [branca] é totalmente alheia à realidade dela [negra]” (A8), provavelmente com o intuito de reforçar e denunciar as desigualdades existentes nessas relações. Por último, A7 apresenta uma informação diferenciada que se pauta em dados estatísticos de pesquisas estudadas durante as aulas realizadas, levando-nos a inferir que o participante tenta se manter mais distante desses discursos deterministas e preconceituosos para se basear em fatos, sem, contudo, fazer uma avaliação deles.

Por fim, analisamos que três dos oito alunos, 37,5% dos participantes, realizaram modificações no pós-teste. O que se pôde notar é que eles passaram a reconhecer e a avaliar de forma mais intensificada as relações de poder que põe o negro quase sempre numa situação de inferioridade. Isso revela que, a partir da leitura de uma imagem, os alunos identificam discursos desempoderadores em relação a essa parcela da sociedade, mostrando a importância um trabalho desenvolvido nessa perspectiva em sala de aula.

Quadro 16 – Respostas pré-teste X pós-teste (8)

g) Pelo comportamento dessas personagens, como as pessoas representadas por elas são vistas socialmente hoje?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	Os negros e os pobres são vistos como uma minoria que luta por uma melhor qualidade de vida e o fim do preconceito, já as pessoas brancas e ricas são vistas, de certa forma, como ignorantes e, muitas vezes, indiferentes a esses problemas	<u>As pessoas representadas pelos meninos brancos são vistas como a maioria, já as pessoas representadas pelo menino negro são consideradas "minorias"</u>
A2	O preconceito entre raças sempre existiu, desde quando os portugueses chegaram aqui no Brasil, os negros sempre foram vistos como pessoas inferiores, e mesmo depois de tanto tempo esse preconceito ainda existe, infelizmente.	<u>Com um olhar de negação, ainda temos que desconstruir muito para podermos viver em harmonia com o próximo</u>
A3	No primeira tirinha as pessoas que não sabem sobre as leis muitas vezes são vistas como desinformadas, na segunda quando apenas uma das personagens conhecem a violência é possível perceber uma desigualdade social, na qual apenas uma moraria na periferia.	Houve uma melhoria na questão do preconceitos, porém ainda tem muito o que melhorar. Pessoas negras continuam passando por situações como essas diariamente, na primeira tirinha é perceptível a diferença que o negro e o branco são tratados em abordagens, na segunda <u>é possível identificar a forma com que o negro é visto na sociedade, geralmente ele é associado as classe mais baixa, que mora na periferia.</u>

(Continua...)

(Continuação)

g) Pelo comportamento dessas personagens, como as pessoas representadas por elas são vistas socialmente hoje?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A4	Mais da metade da população brasileira é de negros ou pardos, a cada 12 minutos uma pessoa negra morre no país, a tirinha relata justamente esse assunto, a alta taxa de mortalidade de pessoas negras.	<u>O negro hoje é visto como algo criminalizado e o branco como uma pessoa "normal", "dentro dos padrões".</u>
A5	Pessoas que possuem diferentes posicionamentos acerca de um assunto.	As diferentes realidades em que cada grupo social está inserido.
A6	São vistas por uma distinção de classes.	<u>A menina negra é vista como a mazela da sociedade, os dois meninos brancos são tratados com uma alta reverência</u> por conta dos seus determinados poderes aquisitivos, a representação da morte está ligada comumente ao cotidiano, algo que já é normal para muitas pessoas, o policial, é a representação do estado maior impondo as regras sobre a população.
A7	Ainda é visto com preconceito.	Ainda com preconceito
A8	Branco: pessoas de bem e de boas condições financeiras. Negro: bandidos e pobres. Policial: uma parte imparcial, outra parte tão criminosa quanto os que cometem crimes e não usam fardamento. Morte: Eventualidade comum, principalmente quando é causada por alguém.	<u>O negro, mesmo com tantas lutas ainda é relacionado com coisas ruins e inferiores</u> , e o branco, além de racista, nega-se a ver a realidade dos negros.

Fonte: Elaboração própria

Em suma, buscamos sintetizar, com base nas tiras I e II, como o negro ainda é visto na sociedade hoje, isto é, sobre quais discursos ainda se pauta a representação desse grupo em seu meio social. Diante desse propósito, principalmente a partir as colocações de A1, A2, A3, A4, A6 e A8, analisamos que eles identificam muitos desses discursos ideológicos e o grau de repetibilidade deles nas práticas sociais, o que faz com que lutem para se tornarem hegemônicos.

Observamos, portanto, que o aluno reconhece as ideias estigmatizadas que permeiam o negro na sociedade dentre as quais as visões preconcebidas de vê-lo como pobre, morador de favela, criminoso, ladrão, bandido, suspeito, inferior, empecilho para a sociedade. Isso se materializa por meio de expressões usadas pelos alunos, nas quais o negro é visto como “*algo criminalizado*”, “*mazela da sociedade*”, “*relacionado com coisas ruins e inferiores*” “*minorias*”. Esse perfil, na verdade, são construções discursivas entrelaçadas que desempoderam essa parcela da sociedade e contribuem para a opressão e inferiorização dela. Tais discursos, por sua vez, geram outras formas de discriminação, ou seja, outras redes de discursos ideológicos, já que, ao tentar discriminar o negro, rotulando-o como pobre e morador de periferia, contribui-se igualmente para a opressão e desempoderamento desses outros grupos sociais, compostos não somente por negros. Desse modo, ser pobre e morador de periferia também são motivos para segregação e opressão, alargando ainda mais as relações assimétricas de poder.

Essas relações são fortemente expressas nas tiras, principalmente pelo fato de os meninos brancos mostrarem não vivenciar, nem mesmo compreender determinadas situações experimentadas pelo amigo negro. Isso desvela um grau de superioridade que busca se manter intrinsecamente às interações sociais. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24) “a hegemonia são relações de dominação baseadas no consentimento e não na coerção, envolvendo a naturalização das práticas e suas relações sociais”. Sendo assim, tais manifestações de superioridade objetivam manter-se de forma que essas práticas se tornem naturais e universais como se tivessem adquirido o consentimento de uma maioria. Os participantes, entretanto, já apresentam um estranhamento no sentido de ver a disparidade nessas relações, percebendo a supremacia do branco em “*o branco como uma pessoa ‘normal’, ‘dentro dos padrões’*” (A4), “*os dois meninos brancos são tratados com uma alta reverência*” (A6). Além de fazerem uma crítica relacionada a essas visões, os alunos salientam a necessidade de reverter esse “*olhar de negação*” (A2) através de práticas de desconstrução.

Assim, é preciso atentar para o fato de que uma quantidade expressiva de alunos, seis dos oito participantes, correspondendo a uma porcentagem de 75% deles, fizeram alterações no pós-teste, acrescentando outras informações concernentes à pergunta do questionário. As respostas mostram que os alunos passaram a reconhecer mais, de modo geral, as relações assimétricas de poder a partir da identificação de discursos que resultam na discriminação do negro. Isso nos leva a inferir que o trabalho voltado para a análise dos interdiscursos presentes

nos textos, de modo especial através da atuação dos atores sociais, assim como outros elementos, contribuiu para esses resultados.

Quadro 17 – Respostas pré-teste X pós-teste (9)

3- A partir da tira III, responda:		
a) Qual o significado das expressões “mulher de verdade” e “o seu lugar”, isto é, quem seria essa mulher e qual seria esse lugar?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	A mulher seria aquela conservadora, que que cuida do lar do marido e dos filhos e apenas aceita o que é disseminado há tanto tempo, e o lugar seria justamente este de não questionar e ser submissa	A “mulher de verdade” seria aquela que não questiona, que simplesmente aceita sua sina e o “lugar” seria justamente o que está descrito na tirinha: em casa na frente do fogão, cuidando do marido, da família, da rotina, esquecendo de ser feliz, deixando seus sonhos de lado por conta de uma sociedade machista e patriarcal que defende tais ideias.
A2	Na cabeça dele, a mulher tem que ser dona de casa, cuidar dos filhos e do marido e não ter seu espaço na sociedade, pois o lugar de mulher é em casa. Mas é aí que ele se engana, o lugar da mulher é onde ela quiser.	Para ele, o lugar da mulher é sendo <u>dependente de um homem</u> , por tanto, o <u>lugar dela seria cuidando da casa</u>
A3	A mulher de verdade seria aquele típica “dona de casa”, a qual serve para os deveres de casa e cuidar do marido. O seu lugar seria o de ficar em casa e aceitar viver de uma forma retrógrada.	Mulher de verdade na visão de uma parcela da sociedade é aquela que vive para o maridos e os filhos. O lugar dela é na casa cuidando da família.
A4	a “mulher de verdade” seria aquela mulher que não vindica os seus direitos e “se põe no seu lugar”, ou seja, se cala e obedece as regras de uma sociedade retrograda	De acordo com a fala do personagem, a “mulher de verdade” seria aquela que se <u>submete apenas a cuidar de sua casa e família</u> . E o “seu lugar” seria justamente dentro desse <u>padrão</u> .
A5	Seria a mulher que fica em casa cuidando dos afazeres domésticos	A mulher de verdade seria aquela que cuida dos afazeres domésticos, e seu lugar seria em casa cuidando do marido e dos filhos.
A6	Mulher de verdade seria aquela que apenas serve ao seu lar, com atividades domésticas, seu esposo e seus filhos. E aquela que não segue esses passos seria considerada como uma pessoa anormal diante da sociedade.	Mulher de verdade seria aquela que sabe onde é seu devido lugar. Seu lugar, seria sua casa, onde está apenas para servir seu marido e realizar as tarefas domésticas.

(Continua...)

(Continuação)

3- A partir da tira III, responda:		
a) Qual o significado das expressões “mulher de verdade” e “o seu lugar”, isto é, quem seria essa mulher e qual seria esse lugar?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A7	Ele quer dizer que para ser uma mulher de verdade, ela não pode lutar pelos seus direitos e deve saber que o seu lugar é cuidando da casa	Na tirinha, quando ele fala “mulher de verdade” ele quer dizer que <u>se a mulher não concordar com o homem ela não está sendo uma boa mulher</u> e, “o seu lugar” <u>quer dizer que mulher tem que ter um lugar imposto pelo homem.</u>
A8	Essa mulher seria aquela que segue à risca o que a sociedade impõe e esse lugar seria, talvez um no qual dispusesse das atividades que ela pode fazer, como cozinhar, lavar, passar...	Seria mais uma que se submeteu ao patriarcado e seu lugar seria na sua casa cuidando da mesma todos os dias.

Fonte: Elaboração própria

O referido item do questionário teve como propósito fazer com que o aluno compreendesse os discursos que emanam das tiras através dos recursos verbais empregados, ou seja, por meio dos significados das palavras e expressões utilizadas. Como se verifica pelas respostas tanto do pré-teste quanto do pós-teste, os alunos já apresentavam uma boa compreensão de tais elementos e dos discursos ideológicos que são construídos socialmente em torno de determinados posicionamentos tomados em relação à mulher na sociedade. Contudo, três dos oito alunos incluem algumas informações no pós-teste que enriquecem as propostas do pré-teste.

Nesse sentido, verificamos que A2, A4 e A7 reconhecem e reforçam de forma mais explícita a presença de discursos que conduzem a uma situação de submissão da mulher na sociedade. A2 afirma de uma forma mais direta que, de acordo com tais discursos, ser “*dependente*” de um homem é o verdadeiro espaço reservado para a mulher. Como consequência disso, ela deve atuar somente dentro dos limites do lar, mediante as designações masculinas. No pré-teste dessa questão, o aluno apenas menciona o papel da mulher como dona de casa, cuidando do marido e dos filhos, sem conquistar muito espaço social. Como resultado dessa análise comparativa, percebemos que, no pós-teste, A2 identifica e compreende relações assimétricas de poder entre homens e mulheres conforme uma postura ainda muito patriarcal da sociedade, ou seja, não é pelo fato de ser dona de casa e cuidar da família que essas relações se estabelecem, mas, sobretudo, por haver um esforço em se

sustentar essas desigualdades como forma de conferir poder ao homem e subjugar a mulher a ele.

A resposta do pós-teste elaborada por A4 mostra que o participante também percebe e compreende o estabelecimento dessas relações de dominação. Inferimos de acordo com a proposta do aluno que ainda há a tentativa de impor à mulher um “*padrão*” limitante de sua atuação como agente social. Assim, discursos ideológicos buscam tornar hegemônica a ideia de que, de maneira específica, “mulher de verdade” é aquela que exerce com eficiência os cuidados do lar e da família, atribuindo, por conseguinte, todos os demais desempenhos e posições sociais ao homem. Essas percepções constituem acréscimos de informações ao questionário do pós-teste, visto que nele A4 cita incumbências e padrões designados que demonstram a subserviência de algumas mulheres orientadas por “*regras*” determinadas socialmente e que se “*calam*” diante delas, como foi registrado no pré-teste. É válido frisar que, na tira III, a personagem feminina também se cala frente ao posicionamento tomado pelo amigo que revela atitudes típicas de um patriarcalismo.

O texto apresentado por A7 no pós-teste expõe questões não mencionadas anteriormente no pré-teste. Nessa segunda fase de resposta à questão proposta, o aluno destaca que a noção de “mulher de verdade” é aquela que não questiona as decisões e imposições masculinas, devendo estar sempre pronta para “*concordar*” com o “*lugar*” que o homem lhe reservou perante a sociedade. Isso revela que o participante reconhece as disparidades de poder que marcam as práticas sociais, ocasionando ainda uma situação de opressão, sobretudo quando não se percebe a presença de lutas contrárias.

De modo geral, constatamos em termos numéricos que 37,5% dos alunos acrescentaram ideias ao pós-teste, denotando uma maior compreensão dos discursos ideológicos que emanam a partir do uso de palavras e expressões representadas nas tiras, o que pode significar uma contribuição advinda das discussões realizadas em torno das teorias trabalhadas.

Quadro 18 – Respostas Pré-teste X Pós-teste (10)



(Continua...)

(Continuação)

Por quê?		
ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A1	Por que tais ideias são disseminadas para ambos os sexos desde criança, o fato de a personagem ser do sexo masculino intensifica a questão de homens machistas, porém se fosse uma menina não alteraria o sentido da crítica	<u>Porque como foi dito, anteriormente, nas tirinhas a linguagem verbal e não-verbal é de extrema importância para a compreensão.</u>
A2	Ele é extremamente machista, e exalta isso para duas meninas	<u>A expressão do garoto é de afirmação, como se ele quisesse convencer os amigos que a opinião dele é a certa</u>
A3	Existe um pouco de contradição, no início ele mostra defender a mãe ganhar espaço, mas no final ele demonstra que a mãe tem que reconhecer seu lugar e aparentemente de uma forma mais autoritária.	<u>É possível identificar um expressão arrogante, um certo estilo machista.</u>
A4	Só pelo fato dele ser homem e branco	Por que ele é homem
A5	O pensamento machista é disseminado pela figura do menino	O fato do personagem ser um menino(homem).
A6	Por conta de sua expressão e fala convincentes.	<u>Por conta de sua expressão facial e gestos, fortalecendo e mostrando convicção em sua opinião.</u>
A7	Porque ele acredita firmemente que a mulher é inferior ao homem.	Porque ele acredita firmemente que a mulher é submissa ao homem
A8	Porque ele está repetindo um discurso antigo, egoísta e sem embasamento coerente	<u>Porque suas expressões mostram-se tão arrogantes quanto seu discurso.</u>

Fonte: Elaboração própria

No tocante à interpretação dos recursos imagéticos para a compreensão dos discursos presentes nos textos, verificamos que muitos alunos acrescentaram ou modificaram as informações do pré-teste. Em vista disso, o pós-teste apresenta de modo geral, através das respostas de A1, A2, A3, A6 e A8, a importância da referida imagem e dos significados atribuídos a ela no contexto dado.

De modo particular, A1 enfatiza a relevância da associação entre linguagem verbal e não verbal para compreensão dos aspectos analisados na tira. Isso revela o fortalecimento por parte do aluno do desenvolvimento de uma consciência de que as imagens não podem ser vistas como elementos secundários, ou seja, menos significativos na construção textual. De

acordo com Kress (2010), modos diversos proporcionam potenciais diferentes no processo de significação, nesse sentido não há uma relação de supremacia de um modo sobre outro.

No que se refere às respostas dadas por A2 e A6, observamos que ambos explicitam o potencial de significação atribuído às expressões faciais e aos gestos do garoto que fala na tira, mostrando que essas ações contribuíram como uma forma de persuadir seu público em relação às suas opiniões. Para A2, a expressão de “*afirmação*” do menino busca “*convencer*” as pessoas de suas colocações, ou seja, os recursos semióticos utilizados tem a função de dar respaldo às suas falas e auxiliar no convencimento de que elas são válidas, sendo que as duas formas de comunicação materializam concepções ideológicas expressas no texto. Da mesma forma A6 afirma que as expressões faciais e os gestos da personagem “*fortalecem*” suas convicções, revelando que os dois modos semióticos (escrita e imagem) se complementam e revelam tais ideologias.

De modo semelhante, A3 e A8 destacam que as expressões das personagens estão em consonância com suas atitudes, intensificando seus posicionamentos ideológicos. Assim, é possível verificar os dois alunos utilizando a palavra “*arrogante*” para caracterizar tais expressões e gestos da personagem que, por sua vez, estão em conformidade com o seu “*discurso*” e o “*estilo machista*”. Como afirma van Leeuwen (2017), letramento multimodal é ter a capacidade de utilizar e associar os modos semióticos, adequando-os ao contexto de uso. Desse modo, podemos observar que os alunos compreendem essas combinações e a importância disso para o dado contexto.

A partir da imagem do menino que se pronuncia na tira, é possível fazer algumas leituras, segundo a GDV, que favorecem a compreensão textual. Primeiramente, destaca-se o vetor que parte do olhar dessa personagem, visto que se projeta rumo a um alvo (fenômeno), ou seja, às mulheres. Esse olhar juntamente às expressões faciais, gestos e fala da personagem revelam como o menino enxerga a mulher no desempenho dos seus papéis sociais. Ainda no que se refere às categorias analíticas da GDV, agora se voltando para a metafunção composicional, observa-se que o campo visual atribuído ao menino no terceiro quadrinho dá destaque às suas atitudes, pois, através das linhas divisórias da tira, o personagem fica enquadrado sozinho a fim de que seja dada saliência às suas concepções ideológicas.

Em síntese, constatamos, primeiramente, através do gráfico, que, no pré-teste, 25% dos alunos, isto é, dois deles consideravam que a imagem do garoto não reforçava ou reforçava de forma mediana suas opiniões emitidas por meio da fala. Já no pós-teste, todos os alunos passaram a considerar que a imagem contribui para fortalecer as ideias defendidas pelo personagem. Ao explicitar o porquê dessa afirmação na primeira pergunta, verificamos que

dos oito alunos, cinco (62,5%) passaram a compreender e a valorizar mais a leitura das imagens, observando mais detalhes relativos às expressões, gestos e posição das personagens dispostas nos quadrinhos. Atribuímos essa mudança de perspectiva possivelmente ao contato que os participantes tiveram com algumas orientações provenientes da Gramática do *Design Visual*, sem desconsiderar, todavia, os conhecimentos prévios relacionados aos aspectos multimodais que os leitores já realizam naturalmente nas suas vivências, o que foge ao controle desta pesquisa.

4.2 EXERCÍCIO DE REDESENHO CRÍTICO: DESCONSTRUINDO DISCURSOS DESEMPoderADORES REPRESENTADOS NAS TIRAS DE ARMANDINHO.

Depois de perceber como os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados a partir de elementos verbo-imagéticos das tiras no antes e depois das aulas realizadas na pesquisa-ação, seguimos com a fase de avaliação dos dados decorrentes da atividade de redesenho produzidas pelos participantes. Nessa etapa, visamos analisar como os alunos desconstroem as relações assimétricas de poder representadas nas tiras de Armandinho, por meio da confecção de outras tiras que abordassem a temática do negro na sociedade. Apesar de termos contemplado também como tema para abordagem da pesquisa o papel desempenhado pela mulher na sociedade *versus* os discursos machistas, que atravessam essa atuação feminina, escolhemos desenvolver a temática do negro, visto termos percebido uma maior participação dos alunos frente à problemática da discriminação racial.

Além da elaboração das tiras, solicitamos, como complemento da atividade de redesenho, a produção de um artigo de opinião acerca desse mesmo tema e baseado nas tiras criadas. Portanto, os dois exercícios baseiam-se na proposta de desconstrução dos discursos que contribuem para o estabelecimento e manutenção das relações de dominação estabelecidas mediante práticas racistas nas interações sociais.

Para embasar a noção que utilizamos de redesenho, empregamos as contribuições de Janks (2012) em seu ciclo de redesenho (figuras 3 e 4). Ademais, contamos com as categorias de análise textual mostradas no quadro 6, observando se e como os alunos mobilizam os conhecimentos contemplados nessas categorias no processo de desconstrução discursiva. Desse modo, buscamos verificar como os alunos empregam os recursos verbo-imagéticos, as relações intertextuais e interdiscursivas e a representação dos atores sociais e suas identidades na desconstrução das relações assimétricas de poder representadas nas tiras.

Figura 45 – Redesenho 1



Fonte: Elaboração do aluno (A8)

Quadro 19 – Redesenho 1

A situação representada na tirinha acima é bastante comum em nossa sociedade. Embora a escravidão tenha sido abolida no Brasil a mais de um século, o racismo e a discriminação racial ainda - infelizmente - estão enraizados em nosso meio, e vale ressaltar que não apenas nos que são visivelmente ignorantes e intolerantes no que diz respeito à cor da pele, mas também naquelas pessoas que dizem serem sensatas, porém disseminam até mesmo sem perceberem discursos patéticos e equivocados.

Parece fantasia, mas há quem não enxergue a realidade do negro em sociedade, afirmando não serem tão excluídos assim como os ativistas pregam e até ousando chamá-

los de privilegiados por conta das cotas. No entanto, os dados desmascaram discursos desse tipo. Em uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2018, foram mostradas diferenças consideráveis entre brancos e negros nos quesitos analfabetismo, baixo rendimento e desocupação. Nem preciso falar quem estava no topo, não é mesmo? Para um país que foi o último a abolir a escravidão por pressão imperialista, não é de se admirar que mesmo tantos anos depois ainda seja vivida tais divisões sociais mencionadas no parágrafo anterior, porém como diria a canção brasileira "Bandeira da Fé", ainda há maneiras de mudar e de termos nossos direitos. Sim, ainda pode haver a tão necessária e almejada democracia racial.

Para isso é imprescindível que o governo aja na raiz do problema e não superficialmente, intensificando os investimentos na área da educação, contratando profissionais da saúde mental para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, e concedendo mais oportunidades de emprego. Convenhamos, medidas de curto prazo não extinguem problemas; disfarça-os.

Fonte: Elaboração do aluno (A8)

O participante A8 retratou, na tira produzida, uma situação cotidiana que denuncia uma ideia preconcebida de que o negro apresenta-se como suspeito para a sociedade. Esse discurso se concretiza no texto quando a personagem afirma que o negro tem “*cara de bandido*” e que “*pode nos fazer mal*”. A partir da descrição dessa cena corriqueira, o aluno utiliza a outra personagem da tira para desconstruir essa ideia discriminatória, argumentando com a amiga sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, especialmente na vida escolar, através das aulas de Sociologia. Mobiliza, portanto, outras leituras para fundamentar sua crítica quando menciona o texto constitucional para justificar um direito de todo cidadão pertencente a qualquer raça. No artigo de opinião, A8 reforça essas relações intertextuais ao recorrer a outros textos como a canção brasileira “*Bandeira da Fé*”, que manifesta expectativas por mudanças sociais.

Na representação dos atores sociais, o aluno demonstra o posicionamento das personagens baseado na disseminação de ideologias. Uma das personagens colabora para a manutenção de discursos racistas enquanto a outra faz o papel do cidadão que tenta romper com tais práticas, manifestando estranhamento diante da visão segregacionista da amiga que, por sua vez, enxerga inicialmente esse posicionamento de forma muito natural. A propagação de tais discursos como senso comum colabora para o fortalecimento da busca por hegemonia

que, segundo Fairclough (2003) é, na verdade, uma conquista pela universalização de significados particulares como forma de manter dominação. A identidade da personagem que desconstrói esses discursos se revela com o uso das expressões interrogativas “*Cara de bandido? Eu ouvi isso?[...]*” e pelo emprego do advérbio “*francamente*”. A compreensão dessas palavras e expressões no contexto dado mostra a avaliação feita pela personagem a partir do que foi vivenciado por ela.

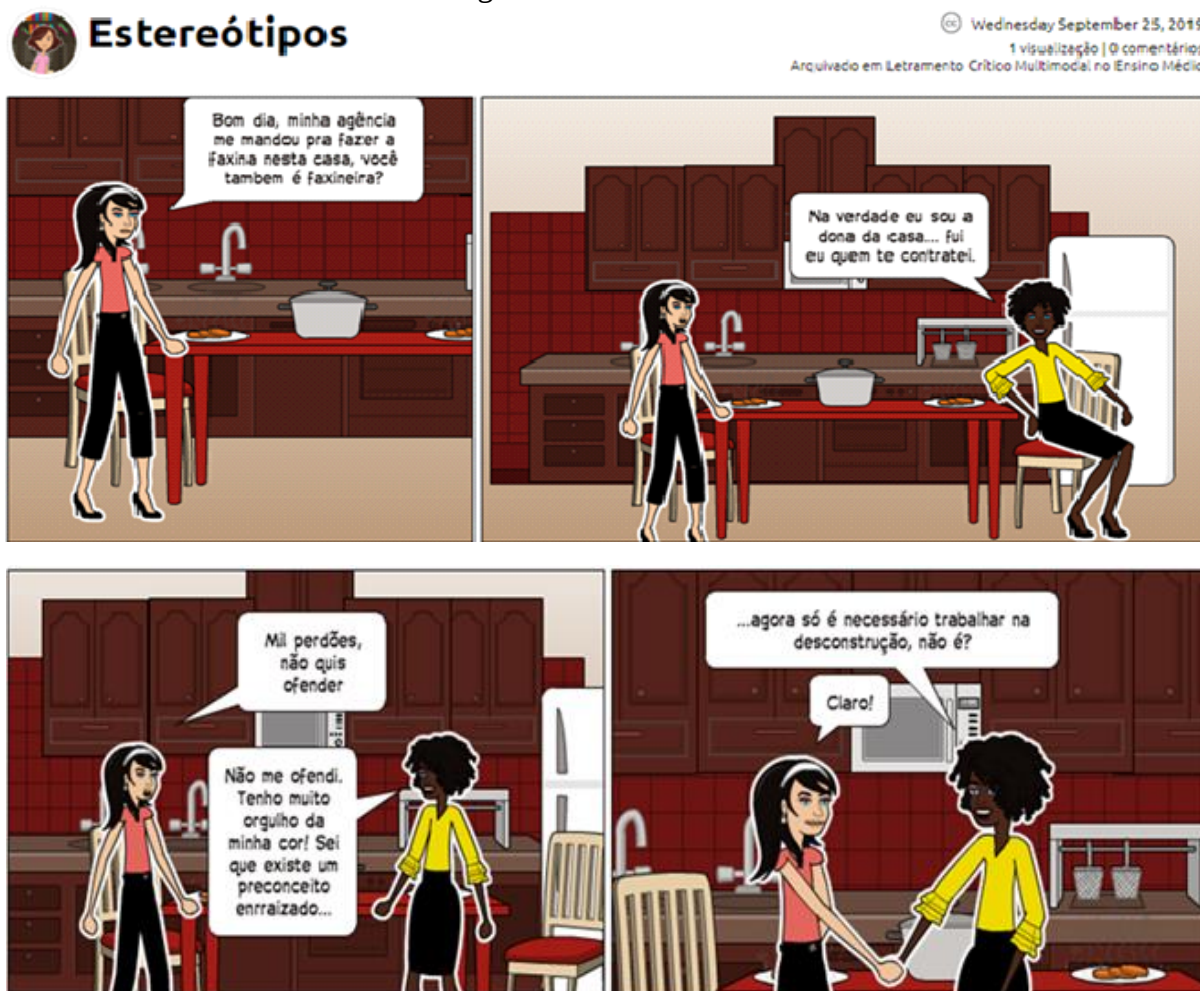
O texto produzido pelo aluno também expõe sua agência como ator social e diversos recursos verbais marcam o seu posicionamento frente ao que foi retratado na tira. Primeiramente, a expressão “*discursos patéticos e equivocados*” aponta para a crítica e a necessidade de desconstrução da discriminação racial que se encontra “*enraizada em nosso meio*”. O uso da primeira expressão juntamente a outras como “*infelizmente*”, “*não é de se admitir*” correspondem às avaliações feitas pelo participante que, por sua vez, marcam sua identidade. Vale ressaltar que, além de se mostrar contrário a diversos discursos que permeiam práticas raciais presentes nas interações sociais, o aluno dá ênfase também ao discurso de que o negro é privilegiado por ter direito ao sistema de cotas, ou seja, identifica mais discursos que se articulam para o estabelecimento de formas de dominação. Como forma de desfazer essas visões cristalizadas, o aluno recorre a estratégias argumentativas através de conhecimentos históricos e de dados estatísticos.

Os recursos imagéticos criados e utilizados pelo aluno nas tiras também contribuem no processo de desconstrução desses discursos através das expressões faciais, primeiramente mostrando a expressão de medo de uma das personagens ao perceber a presença do negro, posteriormente as expressões de questionamento e indignação da outra personagem e, por fim, no último quadrinho, a expressão de decepção da menina quando descobriu sua falha ao alimentar discursos preconceituosos em relação ao negro. Destaca-se também, na tira, o recurso do enquadramento, pois a personagem no segundo quadrinho fica enquadrada sozinha a fim de dar destaque ao posicionamento da personagem por meio de suas indagações, o que sinaliza suas ações no restante da narrativa.

Por fim, o participante conclui a sua ideia revelando o equívoco da personagem no último quadrinho, além de expor o reconhecimento do seu erro no balão de pensamento. No artigo de opinião, o aluno indica medidas que podem redesenhar esse quadro de discriminação e de relações desiguais de poder e dominação na sociedade. Na soma de todas essas propostas, percebemos que o aluno mobiliza os conhecimentos relativos às relações interdiscursivas e intertextuais, faz uso dos recursos verbais e imagéticos e constrói a representação de atores sociais que manifestam suas identidades em relação à problemática

social explorada. Portanto, a utilização e articulação desses mecanismos contribuíram para o redesenho dos textos e das práticas discursivas discriminatórias retratadas nas tiras de Armandinho.

Figura 46 – Redesenho 2



Fonte: Elaboração do aluno (A1)

Quadro 20 – Redesenho 2

A tirinha acima retrata uma cena que, *infelizmente*, ainda bastante frequente na sociedade atual. Entre os estereótipos relacionados aos negros, principalmente brasileiros, estão: "*homem negro só sabe jogar futebol*", "*mulher negra tem que saber sambar*", se vem um negro na rua "*esconde o celular que é ladrão*", se tem uma negra limpando a casa "*é empregada doméstica*". Já *não se pode permitir que tais discursos sejam disseminados para a população*.

Cabe salientar, em primeiro plano que a sociedade negra brasileira e de outros lugares do mundo não sofre apenas com estereótipos, mas, também, com a discriminação e

a desigualdade social. Esta problemática tem início no período colonial, quando os africanos foram trazidos ao Brasil para serem escravizados e, mesmo após mais de um século da abolição, o racismo ainda persiste no interior das pessoas de forma muito enraizada.

Em segundo plano deve-se notar a inter-discursividade, pois além de afro-descendente, a personagem representada é uma mulher e isso remete ao discurso de que a mulher não é capaz de ser bem sucedida juntamente com o já citado anteriormente "a mulher negra é a faxineira" e isso demonstra com mais clareza ainda o quão preconceituosa a sociedade ainda vem a ser, hodiernamente.

A melhor forma para a resolução da questão do enorme preconceito existente, seria começar a ser introduzida para a população desde a primeira infância pela família, em seguida na escola, a ideia de respeito mútuo e para com todos. Desta maneira, em um futuro relativamente próximo já não existirá mais tamanha discriminação para com a sociedade afro-descendente, bem como outras "minorias".

Fonte: Elaboração do aluno (A1)

A produção da tira revela a intenção de A1 em retratar mais um discurso desempoderador do negro nas práticas sociais. Como é possível observar, baseado na visão de que a mulher negra ainda está associada ao desempenho de trabalhos domésticos, o participante cria essa situação a partir da atuação das duas personagens, uma negra e outra branca. A primeira forma de desconstrução desse discurso é mostrada através da inversão daquilo que uma parcela da sociedade rotula quando percebe a presença de uma negra em um ambiente doméstico, pois o aluno troca esses papéis sociais preconcebidos, atribuindo a função de faxineira à mulher branca ao mesmo tempo em que a proprietária da residência e contratante dos serviços domésticos é a mulher negra.

Portanto, há a tentativa de romper com essas ideias estigmatizadas por meio da forma como os atores sociais foram representados. Além disso, percebemos também que a agência da própria personagem negra contribui significativamente para essa desconstrução ao afirmar ter orgulho da sua cor. Inferimos com isso que o participante julga primordialmente importante a atuação do negro nas práticas de resistência, mostrando-se consciente da persistência do preconceito na sociedade sem se tornar sujeito passivo diante dessa realidade. Segundo Janks (2016), quanto menor a resistência praticada, menor o esforço para o poder dominante preservar a ordem estabelecida.

Observamos que todo esse protagonismo da mulher negra na tira é reforçado na construção das imagens por meio da vestimenta e da postura da personagem mesmo em um ambiente doméstico, onde se costuma criar uma imagem contrária da negra caracterizada pelo extremo esforço físico, vestimenta simples e olhar de submissão. No último quadrinho, é importante notar que o aluno aproxima de seu leitor as participantes representadas, apresentando-as a partir de um plano médio, segundo a GDV, o que inferimos o objetivo de tornar as personagens mais próximas, mais íntimas, do participante interativo, a fim de conquistar a adesão deste para a importância da desconstrução mencionada pela personagem.

No artigo de opinião, A1 elenca alguns discursos que ainda giram em torno do negro na sociedade, apesar das conquistas alcançadas. Dentre eles, são citadas as ideias de que “*o homem negro só sabe jogar futebol*”, “*mulher negra tem que saber sambar*”, na presença de um negro “*esconde o celular que é ladrão*”, uma negra nas atividades do lar “*é empregada doméstica*”. O participante reconhece algumas relações interdiscursivas estabelecidas diante desse tema, pois, além de perceber esses discursos que se somam para fundamentar posturas racistas, identifica ainda os discursos que inferiorizam a mulher em sua atuação social. Ao mostrar os fatores que contribuíram para a construção desses discursos, A1 cita outras leituras e outros contextos, dentre eles o período escravocrata no país, revelando sua indignação frente ao argumento de que, apesar de mais de um século de abolição, o racismo ainda perdura na sociedade. Evidenciar esse argumento é mais uma forma encontrada pelo aluno para fortalecer o processo de desconstrução.

No redesenho produzido, o participante manifesta explicitamente seu posicionamento através das afirmações avaliativas, quando utiliza advérbios ou expressões como “*infelizmente*” e “*não se pode permitir*”, demonstrando que tal postura se coaduna com toda a proposta desenvolvida. Por fim, percebemos o fechamento de tal proposta quando na tira é criada uma situação simbólica em que o negro e o branco dão as mãos e concordam com a relevância da desconstrução de discursos que sustentam práticas discriminatórias como forma de resistência. No texto produzido após a tira, o aluno aponta medidas que favorecem essa atuação ao indicar a importância da formação dos sujeitos desde a primeira infância com a família, em seguida na escola, no sentido de conscientizar que a construção do respeito mútuo é o melhor caminho na desconstrução do racismo rumo às mudanças sociais.

Figura 47 – Redesenho 3



Fonte: Elaboração do aluno (A3)

Quadro 21 – Redesenho 3

Até quando os negros vão ser "inferiores"? Isso precisa mudar!

O texto acima faz referência a colonização brasileira, a qual trouxe diversos negros ao Brasil para serem escravos e com isso ficou enraizado que os negros são inferiores aos brancos, algo que se propaga até os dias atuais. No Brasil, o negro na sociedade apresenta-se como um desafio no que tange ao cumprimento de garantias constitucionais e igualitárias. Logo, é essencial pautar como o mito da democracia racial e as falhas governamentais são fatores a serem refletidos e mitigados, visto que esse cenário desrespeita princípios da vida social.

Em primeiro plano, pode-se mencionar os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela ONU na Agenda 2030, dentre as metas propostas está presente o objetivo 10, o qual prever erradicar as desigualdades sociais presente nas sociedades. Contudo, a nação brasileira está encontrando entraves para efetivar essa meta, tendo em vista que são propagados discursos contra o preconceito racial, mas não passam de discursos, à exemplo das atitudes que alguns brasileiros têm, como julgar que os negros são desqualificados, pobres e bandidos, as quais frequentemente são encontradas no país, logo essa parcela do corpo civil vai perdendo espaço em alguns lugares, como universidades, programas de televisão, vagas de emprego e outros. Nesse âmbito, é expressiva a urgência de reverter tal quadro, tendo em vista que a população

negra precisa de espaço igualitário, além da sociedade brasileira precisar quebrar esse mito da democracia racial.

Paralelamente, as falhas governamentais agravam a realidade desse grupo no país. Nesse sentido, pode-se abordar a teoria do "Contrato Social", do filósofo político Jhon Locke, a qual defende existir um acordo proteção e garantias de direito entre o Estado e os indivíduos. Todavia, não está sendo possível o cumprimento dessa relação, em virtude da falta de efetivação das políticas públicas igualitárias. Diante disso, vale ressaltar que essas falhas contribuem para o aumento de jovens negros fora de instituições de ensino, além de provocar a entrada de muitos deles no crime, pois estes não encontram soluções para uma vida melhor em alguns momentos, infelizmente essa é uma triste realidade que muitos afrodescendentes vivem no Brasil. Tal realidade reflete as falhas do Poder Público, visto que o direito a igualdade é um bem assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Dado o exposto, medidas que transformem esse cenário são cruciais. Para tanto, Instituições de Ensino, pilares essenciais na formação dos cidadãos, em parceria com grupos de afrodescendentes, devem promover uma educação cultural, por meio de debates e palestras com professores e historiadores, sobre o quanto o negro foi e é importante para a formação da nação brasileira, visando amenizar o preconceito da população com essa parcela da sociedade. Ademais, é indispensável que o Governo, detentor dos direitos civis, em sinergia com as ONG's, crie projetos eficazes de inclusão social, por meio de grupos de música, futebol, entre outros, espalhados pelas comunidades mais carentes, além de mostrar a importância deles para o país, a fim de aproximar estes das escolas e outros espaços adequados. Assim, pode ser possível obter uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Fonte: Elaboração do aluno (A3)

A narrativa criada pelo participante A3, através da tira, retoma o período da escravidão, retratando o tráfico negreiro ocorrido no período. Como estratégia utilizada para a desconstrução da discriminação racial, o aluno recorre às bases históricas sobre as quais se alicerçam muitos dos discursos que contribuem para a construção do racismo. Portanto, com o propósito de romper com determinadas práticas discriminatórias na atualidade, buscou-se desconstruir o embrião que ainda gera essa problemática social. Assim, A3 elabora uma proposta de inversão de papéis, isto é, quem antes era transportado em um navio em condições subumanas para submeter-se ao regime de escravidão, agora desfruta de uma viagem de navio fazendo turismo. Essa situação simbólica evidencia o empoderamento do

negro, mediante as conquistas alcançadas, em detrimento de uma condição ultrapassada de servidão e opressão, desvelando dessa forma uma crítica a quem ainda se pauta sob esta última perspectiva.

A mudança na representação dos atores sociais conferiu uma transformação significativa nas concepções ideológicas que emanam de determinadas posturas racistas. Para que essa mudança ocorresse, o participante fez uso de conhecimentos presentes em outros textos e contextos, a fim de reverter esse quadro de opressão. Além do emprego de fatos históricos, o aluno cita ainda, no artigo de opinião, demais textos como a Constituição Federal e a teoria do “*Contrato Social*” do filósofo político Jonh Locke para justificar a necessidade de um rompimento com práticas discriminatórias através da proteção de garantias de direito a todos os cidadãos independentemente de qualquer raça.

O participante destaca a existência de discursos que se complementam para a inferiorização do negro na sociedade, sobretudo de maneira velada, sob a forma de falsos posicionamentos propagados contra a discriminação racial, resultando no denominado mito da democracia racial. Essa realidade contribui efetivamente para o estabelecimento e manutenção das relações assimétricas de poder, visto que as falsas lutas mascaram uma realidade opressora, conservando por mais tempo as relações de dominação. Esse é mais um modo de operação da ideologia, segundo Thompson (2011), pois na dissimulação essas relações são ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou ainda são propositalmente desviadas da nossa atenção. Assim, discursos ideológicos de que os negros são “*desqualificados, pobres e bandidos*” continuam colaborando como fatores de segregação reduzindo os espaços do negro em “*alguns lugares, como universidades, programas de televisão, vagas de emprego e outros*”. É possível pensar também que essa conservação das relações desiguais de poder ocorre através desse simulacro, mediante esse modo de simulação de lutas, a fim de que sejam definidas alianças entre grupo que detém poder e grupo que não detém. Chouliaraki e Fairclough, (1999, p. 24, tradução nossa)⁵² destacam que a noção de hegemonia está atrelada à formação de alianças, ao passo que tal termo pode ser conceituado “como relações de dominação baseadas no consentimento e não na coerção”.

As imagens criadas retratam, pelas expressões das personagens, o descontentamento das negras no primeiro quadrinho, já no segundo, é possível perceber a mudança dessas expressões com a modificação da perspectiva atribuída ao negro. Inclusive a própria vestimenta das personagens tem significação, visto que, no primeiro quadrinho, elas se vestem

⁵² Hegemony is relations of domination based upon consent rather than coercion.

da mesma forma, denotando possivelmente a mesma condição em que viviam os negros no período escravocrata, conferindo uma forma de padronização. Em contrapartida, no segundo quadrinho, apresentam-se com vestimentas diferenciadas, o que inferimos estar indicando que agora o negro tem protagonismo e é sujeito de suas ações e desejos. Portanto, no mesmo cenário, duas situações diversas são produzidas, e os recursos semióticos empregados auxiliam nessa produção de sentidos.

Mediante a relação estabelecida entre os discursos apontados no redesenho, o aluno exprime seu posicionamento, afirmando que *“é expressiva a urgência de reverter tal quadro”*, *“a sociedade brasileira precisar quebrar esse mito da democracia racial”*, pois *“infelizmente”* ainda é *“triste”* a realidade do negro no Brasil. Essas opiniões constituem, portanto, o aspecto discursivo das identidades, marcando a identificação dos atores sociais nos textos, como bem afirmam Resende e Ramalho (2006). A partir desse aspecto vinculado ao significado identificacional, percebemos a agência do participante no sentido de tentar transformar essa realidade de tal forma que aponta ações para a contribuição dessa desconstrução.

Figura 48 – Redesenho 4



Fonte: Elaboração do aluno (A4)

Quadro 22 – Redesenho 4

A realidade atual carrega as falhas do passado, de toda uma cultura enraizada, de todo um julgamento. O negro fui e é tratado como "algo" sem valor. E o que te faz achar isso? Qual o conceito de valor? Seria carregar toda uma história de humilhações e escravidão nas costas? Então automaticamente esses valores teriam sido criados e sempre são. O negro é imposto a ter menos e a ser menos desde o momento em que nascem, são excluídos e ignorados.

Ser negro, seja no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, não é fácil, parece que as dificuldades são colocadas de propósito, que as oportunidades simplesmente desaparecem e que tudo é contra você e sua existência. E a luta, as causas sociais, o empoderamento e a educação, estão aí para mudar essa realidade, para tentar desconstruir essa cultura que foi disseminada. Não podemos ficar calados, não podemos permitir que as coisas continuem do jeito que estão, o negro (e qualquer outra pessoa, independente de cor e o que seja), tem pleno direito de ser o que quiser ser, de poder estudar o que quiser estudar, de poder trabalhar onde quiser trabalhar. Não podemos continuar insistindo nos mesmos erros

Fonte: Elaboração do aluno (A4)

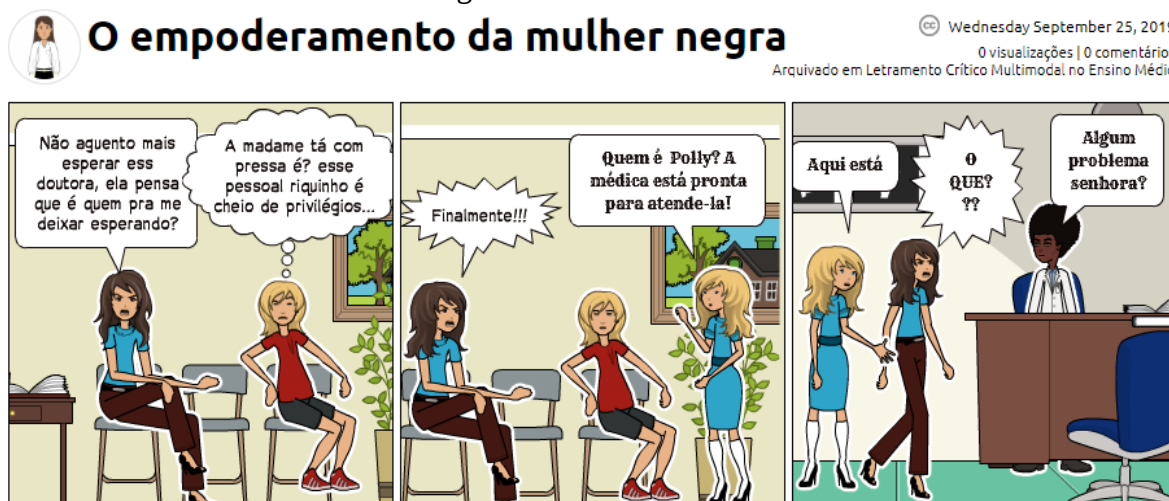
O redesenho produzido por A4 retrata a mulher negra empoderada, exigindo das pessoas respeito pela sua identidade, seu cabelo e sua pele. A postura da personagem simboliza seu posicionamento, sobretudo pelo seu olhar de demanda, já que, segundo a GDV, através da metafunção interativa, esse olhar do participante representado juntamente com seus gestos e expressões faciais objetivam conquistar a adesão do espectador mediante determinado propósito. O ponto de vista, ou seja, o ângulo em que a personagem se apresenta também é aspecto significativo para a leitura da imagem, pois, numa perspectiva frontal, o participante representado na imagem mantém um maior envolvimento com o seu observador, em postura de igualdade de poder. Essas duas categorias da GDV denotam que o produtor da imagem tem a finalidade de fazer com que a personagem seja capaz de atingir o seu espectador, tornando-se mais próximo, requerendo dele o devido respeito e um possível engajamento nas lutas pelo espaço do negro na sociedade.

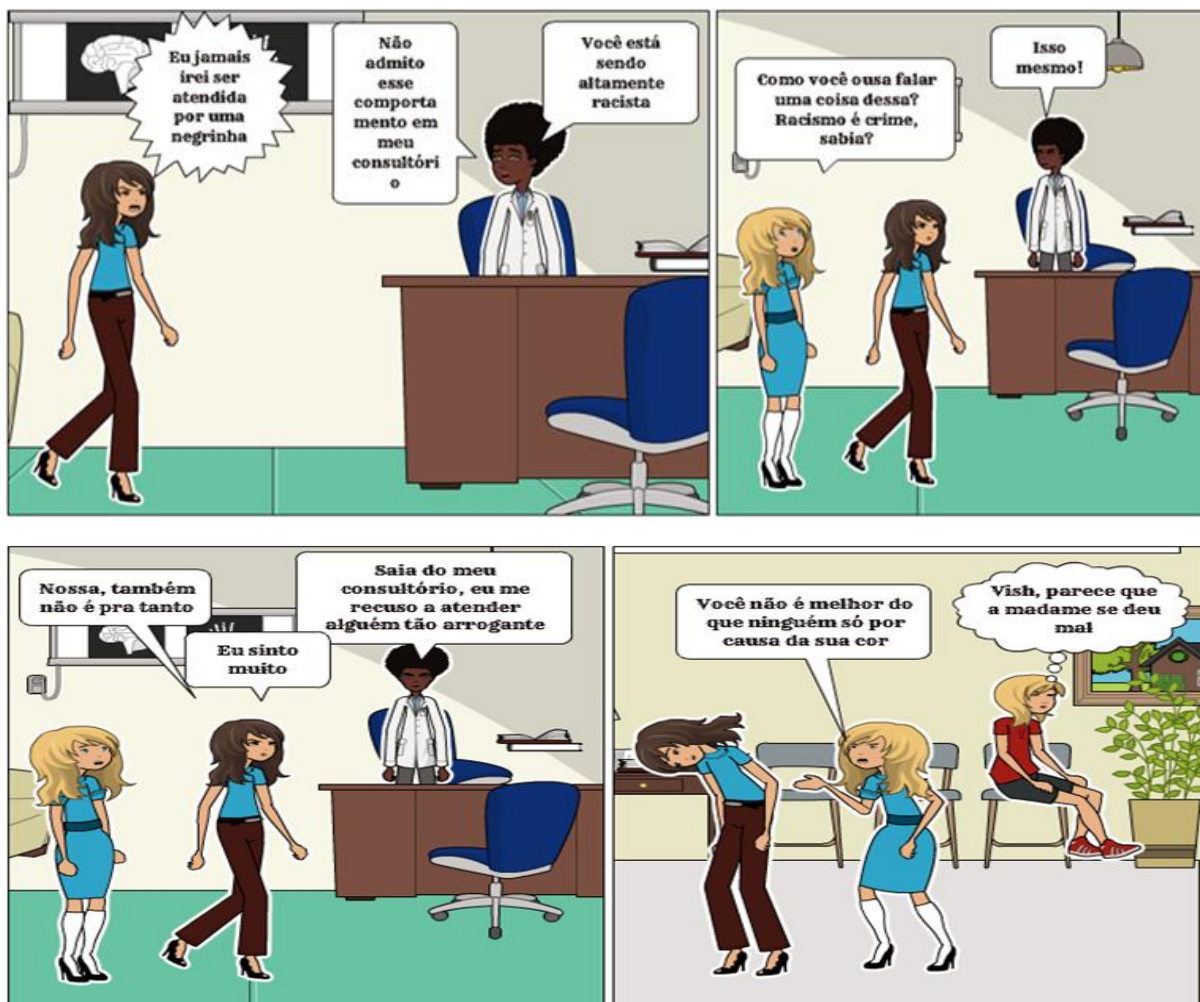
Através das palavras dispostas no quadrinho, A4 põe em conflito os diversos discursos que se somam ou se confrontam frente aos preconceitos que atingem o negro nas práticas sociais. Conforme Fairclough (2003), abordar a interdiscursividade requer identificar os discursos e a maneira como podem se relacionar seja de forma antagônica ou complementar. Nesse sentido, a “negra”, “preta”, “mulher”, do “gueto”, “do lar” é “empoderada”,

“linda”, “dona de si”, “forte”. Pôr em contraste as duas frentes de discurso é mais uma forma de buscar redesenhar a perspectiva sobre a qual se vê não só o negro, mas a mulher na sociedade. Isso acontece também pela autoafirmação da personagem ao assumir sua identidade “*é assim que eu sou*” e ter orgulho dela, demonstrando resistência diante de discursos que se opõem a essa visão, o que se confirma pela própria demanda da imagem.

No artigo de opinião, o aluno expõe a realidade do negro mostrando os julgamentos que se pautam em aspectos históricos e que deram origem a alguns discursos ideológicos, os quais reservam ao negro um lugar de exclusão. Desse modo, “*é tratado como ‘algo’ sem valor*”, “*são excluídos e ignorados*”, “*as oportunidades simplesmente desaparecem*”. Diante dessa perspectiva, o participante busca quebrar essas barreiras tentando traçar os porquês desses discursos ainda se manterem na sociedade. Por isso, faz indagações como “*E o que te faz achar isso? Qual o conceito de valor? Seria carregar toda uma história de humilhações e escravidão nas costas?*”. Segundo o participante, esses valores são criados, isto é, são construídos e, portanto, também podem ser desconstruídos através das lutas, na medida em que “*não podemos ficar calados*” nem “*continuar insistindo nos mesmos erros*”.

Figura 49 – Redesenho 5





Fonte: Elaboração do aluno (A2)

Quadro 23 – Redesenho 5

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Assembleia Geral da ONU na Agenda 2030, visam alcançar o equilíbrio e a integração de três dimensões mundiais: crescimento econômico, proteção ao meio ambiente e inclusão social. Contudo, no Brasil, a discriminação do negro na sociedade hodierna emerge como desafio quanto ao cumprimento de garantias de igualdade e dignidade. Nesse contexto, falta de educação familiar apresenta-se como um fator a ser refletido e mitigado.

Por um lado, faz-se pertinente debater sobre como a má criação dos jovens contribui no agravamento da discriminação do negro na sociedade brasileira. Com efeito, o português José Saramago ao criar a obra "Ensaio sobre a Cegueira" aborda a ocorrência de uma epidemia que deixou centenas de pessoas sem visão, situação interpretada como metáfora da alienação do homem frente aos problemas sociais. Nesse sentido, é possível perceber a displicência familiar exemplificada na falta de correção quando a criança ou jovem se expressa de forma maldosa a uma pessoa negra, quando fazem piadinhas e os

pais ao invés de interferir fazem é rir na maioria das vezes e isso acaba colaborando para um quadro social apático e sem consciência coletiva. Consequentemente, ocorre não só o mal estar nessas pessoas que são vítimas dessa violência, mas também a criação de uma humanidade ignorante e sem empatia ao próximo, revelando a expressiva urgência em se reverter tal quadro que fere a dignidade humana.

Frente a esse panorama, impasses sociais constituem desafios a superar. Para tanto, o Ministério da Cidadania, em sinergia com as instituições educativas, cuja função maior é formar o corpo social, deve estimular mudanças de comportamento na sociedade, por meio de campanhas de amor, igualdade e humanidade ao próximo, a fim de erradicar a violência e combater ações racistas. Assim, poder-se-á contribuir para o alcance dos ODS almejados pelas Nações Unidas.

Fonte: Elaboração do aluno (A2)

Como o próprio participante A2 intitula, o redesenho produzido retrata o empoderamento da mulher negra. Para isso, a narrativa desenvolvida na tira se baseia na concepção de que o negro tem seu espaço no âmbito profissional assim como qualquer outro cidadão. Além disso, a situação retratada também evidencia que a qualificação profissional do sujeito não pode ser avaliada segundo questões raciais. Portanto, a desconstrução elaborada fundamenta-se nos discursos de inferiorização profissional do negro, rompendo com noções de que o negro não pode exercer algumas profissões de maior status social ou que, estando no exercício delas, é menos qualificado em comparação com os demais profissionais. Para o desenvolvimento desse redesenho, o aluno se apoia numa rede de discursos que são propagados e que fortalecem a discriminação, caminhando contrário a essa perspectiva.

Além disso, a agência dos atores sociais contribui nessa representação de forma que o negro se impõe contra essa tentativa de hegemonização de discursos desempoderadores e a própria sociedade, representada pelas outras personagens da tira, também demonstra empenho no sentido de desnaturalizar essas visões preconcebidas. Inclusive o próprio argumento utilizado por uma das personagens reafirma a necessidade de mudanças, essencialmente, pelo fato apresentado de que racismo é crime. Portanto, A2 inclui simbolicamente o negro em espaços onde há incidência de discriminação, ou seja, o mercado de trabalho, embora muitas vezes isso aconteça de forma velada. Essa inclusão mostra que esses atores sociais representados são capazes de exercer com qualificação determinadas profissões. Em contrapartida, aponta igualmente que eles muitas vezes são afetados pelo racismo, porém

devem também ser atuantes como ocorreu com o posicionamento adotado pela médica negra na tira.

Os recursos semióticos empregados nas imagens indicam pelos gestos e expressões faciais as reações das personagens conforme o desenrolar da narrativa. Cabe ressaltar que, na metafunção representacional, conforme a GDV, as estruturas narrativas incluem os processos de fala e os processos mentais apresentados nos textos em forma de balões. Esses recursos são bastante expressivos nos quadrinhos elaborados, pois representam o comportamento e o posicionamento das personagens de acordo com as situações expostas. Assim, percebemos a agressividade na fala da mulher que mantém uma postura racista através do uso do balão frisado, da mesma forma que compreendemos a suavização da sua fala ao reconhecer no penúltimo quadrinho seu erro. Os balões de pensamento também contribuem na percepção de como os sujeitos avaliam determinadas atitudes, repudiando relações desiguais de poder nas práticas sociais. No quarto quadrinho, o aluno apresenta como mecanismo de saliência o recurso do enquadramento, atribuindo foco ao opressor e oprimido, o que nos leva a inferir a necessidade do produtor da tira de destacar a atitude racista da personagem na narrativa.

As relações intertextuais são bastante significativas na produção do artigo de opinião quando A2 insere outros textos e outras vozes que são utilizadas para justificar o rompimento com determinadas formas de disseminação de preconceito. A leitura sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU é um exemplo disso, ao passo que a dimensão da inclusão social ainda é fator a ser refletido e trabalhado na sociedade, a fim de mitigar os problemas de exclusão. O texto da obra literária de José Saramago é empregado para fazer uma analogia com a realidade que permeia as relações de segregação e negligência da sociedade em relação a tal situação. Na verdade, há uma recontextualização da leitura da obra *“Ensaio sobre a cegueira”* para o contexto atual. De acordo com Fairclough (2003), a recontextualização também é uma questão de intertextualidade e se caracteriza por um movimento de um material de um contexto para o outro, resultando em transformações a partir do momento em que esse material figura em um novo contexto. Assim, a narrativa de José Saramago é recontextualizada de modo que a cegueira é interpretada no contexto atual como uma forma de mostrar que as pessoas negligenciam a problemática da discriminação racial.

Por fim, o participante mostra a necessidade de desconstrução de discursos e práticas racistas ao afirmar ser expressiva a *“urgência em se reverter tal quadro que fere a dignidade humana”*. Para isso aponta como importante um maior acompanhamento familiar, o que avaliamos como relevante, visto ser a família uma instituição de forte influência ideológica:

segundo Batista Júnior e Sato (2014, p. 195), “por meio do discurso, instituições transformam ou mantêm modos de ver, veiculam ideias, inclusive as ideológicas, que são repetidas e incorporadas às identidades”. Sendo assim, a família e demais instituições sociais são fortes agentes no processo de desnaturalização desses discursos de forma que a sua disseminação não se torne senso comum influenciando a formação identitária de crianças e jovens na sociedade.

Figura 50 – Redesenho 6



Fonte: Elaboração do aluno (A6)

Quadro 24 – Redesenho 6

Na época do imperialismo, como forma de controle sobre os países africanos, os europeus criaram o conceito que o homem branco, é superior às demais raças, incluindo os negros. Portanto, infelizmente existem pessoas intolerantes sem uma base educacional que são repreensivas às demais raças diferentes da sua. Esse preconceito aumenta com à ineficácia governamental com suas leis não aplicadas vigorosamente e no racismo estrutural presente em parte de algumas famílias. Diante desse contexto discriminatório, é notório que o racismo ainda está presente em meio a sociedade com diversos problemas sociais.

Segundo Thomas Hobbes, filósofo, o homem nasce mal por conta de seus instintos, e a sociedade tem o dever de humanizá-lo. Entretanto, isso não ocorre constantemente na sociedade brasileira. A falta da base educacional, tanto familiar como escolar, acaba tornando as crianças suscetíveis ao discurso de ódio, passando assim de gerações à gerações, tirando o direito de expressão à população negra, com o medo de ser repreendida.

Por conseguinte, o preconceito racial é divulgado constantemente e abafado pelo mito da democracia racial, em que os brancos e negros supostamente teriam os mesmos direitos perante a sociedade, mas na prática, essa teoria não é aplicada. Ademais, a parcela negra presente no Brasil é marginalizada, com falta de oportunidades no meio social, educacional e na questão da saúde, obrigando uma parte desses indivíduos, adentrar o mundo do crime pela falta de oportunidades. Com essa presença no mundo criminal, o número de mortes de negros, principalmente aos jovens, acaba aumentando.

Diante dos fatos supracitados, cabe ao governo que crie palestras e implemente nas escolas, por meio de sociólogos, para os alunos e os seus devidos pais, mostrando as consequências do racismo na sociedade e que se possa ter um debate, afim de amenizar o racismo estrutural. Outrossim, também cabe ao poder legislativo que crie novas leis rigorosas, e que o poder executivo possa aplicar para atenuar tal obstáculo, que é o racismo, taxado como mal do século.

Fonte: Elaboração do aluno (A6)

A proposta de redesenho, elaborada pelo participante A6, estrutura-se mediante as relações interdiscursivas que atravessam visões estigmatizadas em relação aos negros, as quais os reconhecem como suspeitos e agentes ameaçadores da ordem estabelecida. Para

Thompson (2011) as relações de dominação podem ser estabelecidas e mantidas segundo a estratégia do expurgo do outro, nela constrói-se um inimigo que é tratado como perigoso e ameaçador, necessitando ser excluído da coletividade, isto é, expurgado. Nessa perspectiva, o aluno retrata a forma como muitas pessoas em situações cotidianas excluem o negro, baseadas em discursos que o reduz a situação de infrator, apresentando-se como risco a ser enfrentado pela sociedade. Isso se confirma na narrativa quando o personagem negro é chamado de “*vagabundo*” e o garçom ameaça convocar a presença da polícia, embora tenha avaliado a situação somente por prejulgamentos apoiados em questões raciais.

Além de ser percebido como violador das normas sociais pela forma como é rotulado em relação a atos criminosos, o negro também é julgado a partir de questões econômicas ao ser geralmente visto sob condições marginais de extrema pobreza, o que gera mais discriminação a parcelas da sociedade que se encontram nessa situação. Portanto, discursos que inferiorizam o negro e o pobre se somam e alargam as relações desiguais de poder. Essa disparidade se concretiza, principalmente, no momento em que o funcionário demonstra desacreditar na posição social ocupada pelo negro, quando afirma “*mas ele é negr...*”, visto ser ele o proprietário do estabelecimento.

No processo de desconstrução, A6 desfaz aquilo que, para muitos, se tornou norma na sociedade, ou seja, brancos como proprietários, com expressivo poder aquisitivo e posição social de destaque; e negros como empregados, com baixo poder aquisitivo ou em condições precárias e com descrédito social. Desse modo, a representação dos atores sociais na narrativa rompe paradigmas sociais e descortina essas formas de preconceito que ocorrem muitas vezes disfarçadas pela falsa democracia racial. Na agência dos atores sociais, revela-se o significado identificacional dos discursos, isto é, o estilo, a identidade desses sujeitos. Assim, o personagem negro manifesta repúdio à atitude racista declarando ser “*inaceitável*” a postura adotada. Além dos elementos linguísticos que marcam a avaliação feita, são perceptíveis, da mesma forma, as presunções avaliativas, que, segundo Resende e Ramalho (2006, p. 80), são um modo de avaliação sem a presença desses marcadores, uma vez que “a construção de significado depende não só do que está explícito em um texto mas também do que implícito – o que está presumido.” Isso pode ser interpretado na tira pela própria reação da personagem negra ao não revidar a discriminação com outras formas de preconceito, mas revertendo a situação em uma forma de aprendizagem, o que revelou sua identidade perante a representação dos discursos desempoderadores. Portanto, a maior estratégia de desconstrução utilizada pelo aluno foi a personagem ter reconhecido seu erro ao cometer discriminação, não pela posição social ocupada pelo homem negro, mas por ter percebido a importância de não

fazer prejudgamentos apoiados naquilo que uma parcela opressora da sociedade tenta normatizar.

Os recursos imagéticos utilizados vão dando significado à narrativa pela construção do ambiente onde ocorre os fatos e nos faz compreender os papéis desempenhados por cada personagem. Além disso, os gestos e expressões faciais traduzem as sensações das personagens, seja de raiva, indignação, susto, arrependimento ou felicidade, requerendo a atenção do leitor diante dos fatos ocorridos. As cores também têm forte carga significativa principalmente no que concerne à diversidade de raças. Ademais, o recurso do enquadramento, conforme a GDV, também é bastante empregado pelo produtor dos quadrinhos, uma vez que algumas personagens e seus comportamentos ganham saliência em determinados trechos da narrativa através desse mecanismo, como é o caso do primeiro bloco de quadrinhos, pois, no segundo deles, o personagem que dissemina uma prática preconceituosa fica enquadrado sozinho, o que inferimos se tratar de uma possível ênfase dada a sua atitude racista. No último quadrinho, estando tal personagem acompanhado de uma criança negra, esse enquadramento também ocorre, revelando a manifestação de uma nova postura, mais inclusiva e de maior aceitação, merecendo igualmente uma forma de destaque.

No tocante ao artigo de opinião, observamos que há igualmente uma proposta de desconstrução em conformidade com os quadrinhos produzidos. Assim, baseado numa realidade ainda opressora em relação ao negro, o educando insere outras leituras e outras vozes ao texto como forma de reforçar a necessidade de reversão de tal conjuntura. Por isso, as relações intertextuais contribuem no processo de desconstrução empreendido. Como exemplo disso, verificamos o uso das contribuições dos textos do filósofo Thomas Robbes e outras leituras de contextos históricos precedentes.

O participante salienta, portanto, no texto, a necessidade de reforçar medidas que possam evitar a disseminação dos discursos de ódio e as falsas maneiras de combatê-los, ao serem simplesmente dissimulados por meio do mito da democracia racial, o que dificulta ainda mais as lutas de resistência. A forma como o negro é retratado na tira, ou seja, julgado como bandido, está apoiada em discursos que desconsideram e mascaram uma realidade com muita falta de oportunidades em vários âmbitos da vida social como é descrito no texto produzido. Esses são argumentos mobilizados pelo aluno para justificar a necessidade de um redesenho dessas práticas discursivas ideológicas e, conseqüentemente, da realidade opressora ainda vivenciada pelo negro na sociedade.

Figura 51 – Redesenho 7



Fonte: Elaboração do aluno (A7)

Quadro 25 – Redesenho 7

Na tirinha acima eu retratei o que acontece no dia-a-dia de muitas salas de aulas, entre colegas, que é o preconceito racial e a falta de empatia pelo próximo, onde muitos jovens estão perdendo a sua vida por conta disso.

A falta de respeito é gritante, muitas pessoas simplesmente não aceitam que temos direitos iguais independente da cor. O que vemos são jovens com um futuro brilhante pela frente, mas que são desacreditados por uma sociedade que não os incluem. Infelizmente ainda tem muito o que ser desconstruído, pois na sociedade hodierna muitas pessoas são doutrinadas por conta do período da escravidão que é um fato muito triste.

Uma forma de desconstrução do preconceito racial é ensinar as crianças a prática de altruísmo, empatia, solidariedade e principalmente respeito pelas pessoas, pra que elas aprendam que a essência e o caráter está dentro de cada um de nós, e não está ligado a cor da pessoa e, assim possam disseminar esse conceito, para honrarmos a frase que está em nossa bandeira, construindo um Brasil de “ordem e progresso” e não de “desordem e regresso”.

Fonte: Elaboração do aluno (A7)

O ambiente escolar é retratado no redesenho produzido por A7 de forma que práticas discriminatórias são cometidas entre os pares, configurando o exercício do *bullying*. Apoiando-se em discursos ideológicos que reforçam a ideia de que é norma ser branco e que ser negro é desvio de norma, o aluno representa os atores sociais mediante o comportamento de recusa de uma menina branca em não querer manter contato com um menino negro em uma situação de interação social. Isso se materializa pelos recursos linguísticos ao serem mencionados o “*não*” para a criança negra, bem como o uso do diminutivo “*negrinho*”, o que confere uma carga semântica bastante pejorativa no contexto dado. Portanto, tal prática é manifestada na produção da tira de forma explícita, ação recorrente em muitas situações reais vivenciadas de maneira velada, fazendo com que os mesmos discursos de inferiorização do negro sejam disseminados. Nesse sentido, inferimos que A7 consegue perceber essas atuações mesmo de maneira tácita em suas vivências, e o desenvolvimento da narrativa já é uma forma de descortinar essas condutas racistas.

Além de identificar e desvelar discursos discriminatórios, o participante demonstra a importância da desconstrução deles como fator necessário em um projeto de mudança social. Para tanto, constrói a representação de atores sociais que têm sua agência baseada no confronto de práticas racistas exercidas por aqueles que as propagam. Por isso, através da atuação da professora, percebemos a presença de outros discursos que contrastam com os que excluem o negro das práticas sociais. Segundo Fairclough (1989, p. 68, tradução nossa)⁵³, “o poder em todos os níveis é conquistado, exercido, sustentado e perdido no curso da luta social”. Por essa razão, o aluno compreende a necessidade da presença de agentes e de discursos que se associam e impedem o total controle das formas de dominação na sociedade, especialmente diante de perspectivas que se pautam na superioridade de raças.

A partir da categoria de avaliação relacionada ao significado identificacional do discurso, é possível verificar que a professora, representada pela personagem, utiliza marcadores na sua fala, como o uso de advérbios de negação em “*não pode tratar*”, “*raça não define caráter*”, para avaliar negativamente o comportamento adotado pela estudante. Essa foi uma forma de desconstrução utilizada, visto que o posicionamento adotado pela personagem em sua fala revela seu estilo, sua identidade, o que pôde auxiliar na definição de uma nova postura tomada pela aluna (personagem) no decorrer da narrativa. É possível interpretar essas ações por meio da relação dialética dos significados do discurso, uma vez

⁵³ power at all these levels is won, exercised, sustained, and lost in the course of social struggle

que, na concepção de Fairclough (2003, p. 29, tradução nossa)⁵⁴, “discursos (significados representacionais) são inculcados em estilos (significados identificacionais), ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representados em discursos (significados representacionais)”.

Nesse contexto, é importante destacar, segundo Archer (2000, *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 160), os conceitos de “agentes primários” e “agentes incorporados”. Os primeiros são agentes posicionados involuntariamente, isto é, não realizam suas próprias escolhas inicialmente, como consequência daquilo que recebem quando nascem. Entretanto, quando esses agentes vão sendo capazes de usar sua reflexividade para agir coletivamente e operar na mudança social, acabam transformando-se em agentes incorporados. A escola, outras instituições sociais e demais agentes sociais podem contribuir na potencialização dessa reflexividade, corroborando numa maior autonomia dos sujeitos, tornando-se potenciais agentes incorporados às lutas sociais.

Não são apenas através dos recursos verbais que compreendemos todos esses fatores em análise, mas igualmente através dos recursos imagéticos. Dessa forma, a construção das imagens que caracteriza o cenário onde se desenrola os fatos ambienta o leitor e proporciona uma maior interpretação das relações estabelecidas entre as personagens. A posição dessas personagens nos quadrinhos, mediante os comportamentos adotados, também favorecem o processo de interpretação. Por isso, percebemos a atitude de rejeição da menina ao não direcionar seu olhar para o amigo negro, no segundo quadrinho da tira.

Segundo a GDV, essa representação imagética do olhar das personagens é relevante para a leitura de imagens e é denominado, de acordo com a metafunção representacional, de processo reacional, no qual o olhar dos participantes, que são chamados de reatores, é representado por vetores. Tais vetores podem apontar para outro participante (reação transacional) ou pode não ter alvo destinado. Na narrativa apresentada, esse processo tem uma carga bastante significativa, pois, no segundo quadrinho, o direcionamento do olhar da menina não tem como alvo o menino negro, denotando a exclusão resultante da discriminação racial. Em contrapartida, nos demais quadrinhos, com a mudança de opinião adotada pela menina, o vetor que representa o seu olhar está direcionado para o colega negro, simbolizando uma maior atenção, aceitação e inclusão em relação ao outro participante.

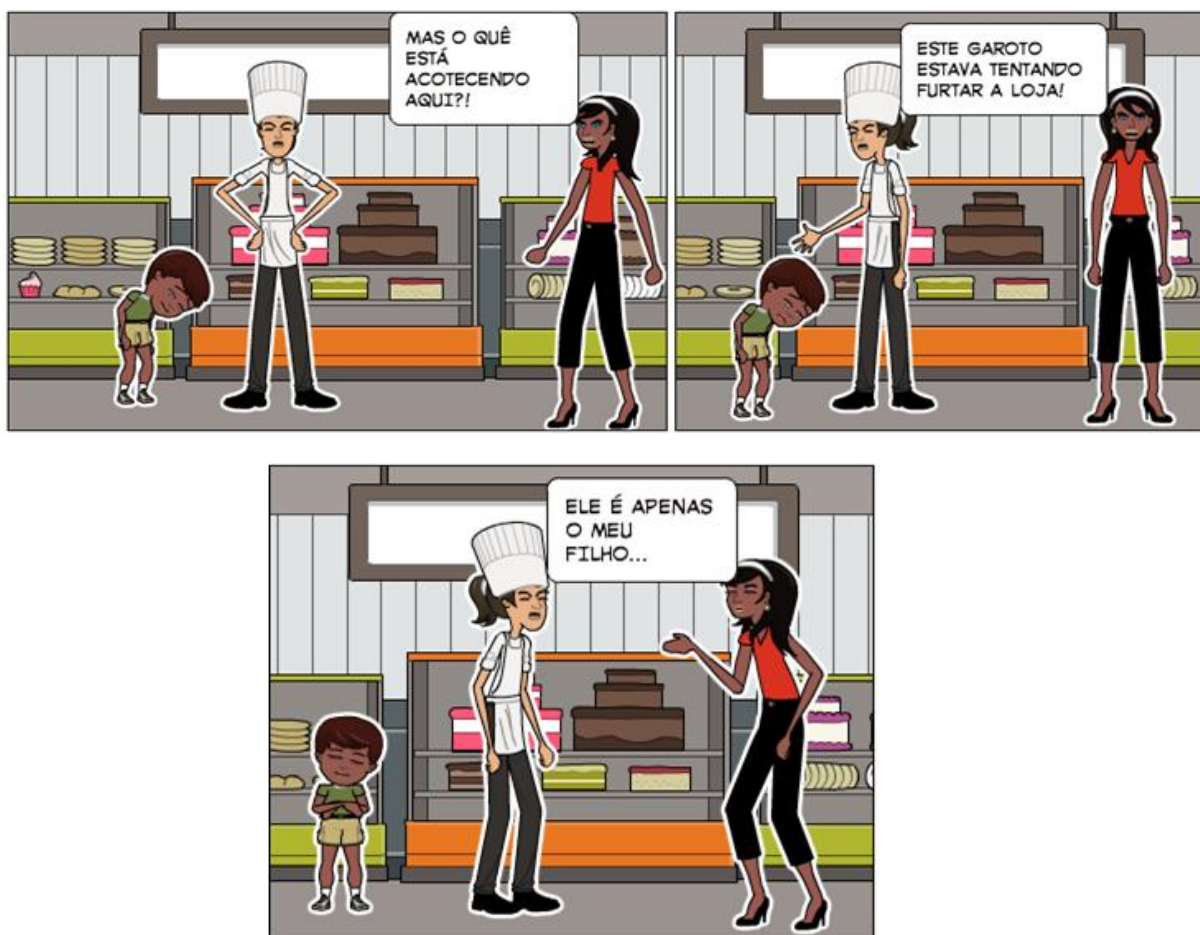
⁵⁴ Discourses (representational meanings) enacted in genres (actional meanings) Discourses (representational meanings) inculcated in styles (identificational meanings) Actions and identities (including genres and styles) represented in discourses (representational meanings).

Além desses aspectos, ressaltam-se também as expressões faciais que estão em consonância com as atitudes das personagens, assim como a importância das cores no contexto dado, haja vista, como dito anteriormente, a cor preta na sociedade, de acordo com nossa cultura, remeter muitas vezes a significações negativas, o que é transferido para as relações entre negros e brancos em forma de segregação, sendo a cor da pele critério para rotular aqueles que merecem ou não estar incluídos nas relações sociais e serem agentes sociais capazes de participar ativamente sem serem reprimidos por questões raciais. É interessante perceber que uma personagem não negra é quem se posiciona na narrativa. A tomada de consciência da menina ocorre mediante a intervenção da docente, também branca. Ocorre aqui uma espécie de “visibilidade branca”, pois até então não havia possibilidade de diálogo entre os dois alunos. Essa representação se embasa também na realidade, como uma forma de a população não negra aderir à causa racial.

No tocante ao artigo de opinião produzido, A7 expõe a problemática do preconceito racial já retratada na tira, reafirmando a existência das formas de exclusão apoiadas em discursos que desempoderam o negro, muitas vezes enraizados ainda nos precedentes históricos da escravidão. Portanto, utiliza outros contextos e leituras para a compreensão das bases de construção desse preconceito, que serve também como uma forma de justificar a necessidade de desconstrução deles. Essa estratégia baseada nas relações intertextuais se concretiza também pelo uso do lema presente na bandeira nacional “*ordem e progresso*”, empregado como argumento para evidenciar a urgência por mudanças sociais. Em suma, o aluno, no papel de ator social, avalia as situações vivenciadas pelo negro ao mencionar que “*infelizmente ainda tem muito o que ser desconstruído*” e apontar formas de desconstrução em meio a uma realidade ainda opressora.

Figura 52 – Redesenho 8





Fonte: Elaboração do aluno (A5)

Quadro 26 – Redesenho 8

É possível inferir por meio da tirinha o uso de práticas discriminatórias que ainda persiste em nosso país. Na medida em que, na cena retratada, podemos perceber a postura adotada pela confeitadora de bolos ao alegar que a criança "negra" estava tentando roubar a loja, sendo que, estava apenas observando as prateleiras.

No último quadrinho, é apontada a figura da imagem da mãe do menino em contra defesa, do argumento da confeitadora, afirmando que a criança é apenas o seu filho e não estava tentando adotar tal prática ilegal. Desse modo, pode-se concluir que o racismo, infelizmente, continua presente em nosso meio afetando milhões de pessoas.

Mas, é preciso a sociedade atentar-se que um simples fator genético como a cor de pele, não pode ser usado como motivo de distinção entre os seres humanos, e sim, como característica própria de cada pessoa, visto que não designa boa conduta e nem define caráter. Somos todos iguais perante a lei e possuímos os mesmos direitos e deveres dentro do contexto sociocultural brasileiro.

Fonte: Elaboração do aluno (A5)

A situação representada no redesenho, elaborado por A5, apresenta uma forma de discriminação racial praticada em uma circunstância de interação social bastante usual. Contudo, muitas vezes, essas práticas ocorrem no cotidiano de forma não escancarada, mas sim de maneira velada, a fim de conferir uma suposta democracia racial. Conseguimos depreender dessa forma que o participante possui um conhecimento de mundo e utiliza sua criticidade para reconhecer e denunciar essa realidade. Essa é uma percepção bastante significativa, sobretudo mediante as relações interdiscursivas, pois inferimos que A5 consegue identificar e desvelar discursos que são por vezes obscurecidos, mantendo-se preservados nas práticas sociais. De acordo com Fairclough (2003), as relações de poder são sustentadas de maneira mais eficaz quando são mantidas por significados tidos como tácitos.

Podemos considerar que o aluno identifica os discursos de negro como bandido e ladrão, expondo o comportamento da personagem ao julgar ser um “*trombadinha*” o menino negro. A condição de suspeito é desconstruída pelo autor da tira, mostrando que visões preconcebidas geram equívocos e que, muitas dessas concepções, estão se tornando naturalizadas pelo senso comum, ocasionando grandes disparidades nas relações de poder. Na concepção de Fairclough (1989, p. 92, tradução nossa)⁵⁵, “o que passa a ser senso comum é, portanto, em grande medida determinada por quem exerce poder e dominação em uma sociedade ou instituição social.” Isso ocorre porque, segundo o autor, há sempre um esforço daqueles que detêm o poder no sentido de impor um senso comum ideológico válido para todos. Valendo-se dessa premissa, o produtor da tira tenta romper com essas práticas baseadas em discursos desempoderadores que acabam sendo inculcados por muitos agentes sociais. Para isso, revela, tanto através da tira quanto do artigo de opinião, a perspectiva do negro como um cidadão de bem, consumidor e detentor de todos os seus direitos conforme os demais cidadãos, desnaturalizando as concepções cristalizadas que os inferiorizam.

A representação dos atores sociais nesse contexto tem significativa força na desconstrução e reconstrução de uma proposta emancipadora que garanta ao negro uma efetiva inclusão social. Para atender a essa proposição, A5 mostra a agência da personagem que propaga discriminação racial, e, em contrapartida, a atuação da mãe do garoto que representa as formas de resistência a tais práticas. Por isso, a personagem, que representa a mãe, simboliza também, nessa situação, a ação de demais atores sociais que lutam por mudanças e confrontam discursos que sustentam diversas formas de dominação na sociedade.

⁵⁵ What comes to be common sense is thus in large measure determined by who exercises power and domination in a Society or a social institution.

Esses significados atribuídos à tira estão diretamente relacionados à interpretação que se faz das imagens em associação com os recursos verbais. Nessa esteira, destacamos algumas contribuições semânticas relativas aos recursos imagéticos. Dentre essas significações, percebemos, no terceiro e quarto quadrinhos da tira, que a gesticulação da personagem, funcionária do estabelecimento, é representada por vetores de ação, como afirma a GDV na metafunção representacional. De modo específico, esse se caracteriza como um exemplo de processo acional, no qual do ator parte um vetor unidirecional voltado para a sua meta. A maneira como ator e vetor são posicionados mostra como a personagem acusa a criança negra apontando para ela de forma bastante hostil, o que simboliza a atitude racista praticada.

Verificamos igualmente a importância da leitura que fazemos dos gestos e expressões do menino, vítima de preconceito, demonstrando as sensações de incompreensão, decepção e satisfação ao longo da narrativa. Ademais, acentuamos novamente a relevância das cores e os sentidos advindos delas referentes às questões raciais nesse contexto. Diante disso, observamos que, nesta tira, são representados atores “pardos” demonstrando entendimentos de que o preconceito racial é sofrido também por mestiços e de que a população brasileira é miscigenada, de modo que situações de preconceito podem ocorrer – em graus variados de agressão – a uma população que nem sempre será avaliada como negra em todos os contextos. De modo geral, esta tira se assemelha às tiras do Armandinho, em que uma situação de assimetria é flagrada, mas que não há, expressamente, uma reflexão sobre esta situação.

O artigo de opinião produzido reforça a desconstrução elaborada na tira, nele A5 recorre a outros textos como as leis para reafirmar a necessidade de rompimento com as diversas formas de preconceito. Além disso, no papel de ator social, o educando representa sua identidade perante esse problema social através da avaliação que faz sobre a recorrência das práticas discriminatórias na sociedade. Assim, com uso de advérbios como “*infelizmente*”, “*não pode ser usado como motivo de distinção*”, “*não designa boa conduta*”, manifesta expressamente rejeição e seu desejo por mudanças sociais.

4.3 DIVULGAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: IDENTIFICANDO E DESCONSTRUINDO DISCURSOS IDEOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL

Antes de discutir os resultados, é preciso destacar que os redesenhos, elaborados pelos participantes, foram divulgados na rede social *Facebook*. Essa atividade foi realizada como proposta de desconstrução de discursos ideológicos que acirram relações assimétricas de

poder identificadas, de modo específico, em algumas tiras de Armandinho encontradas, por sua vez, em uma página desta mesma rede social. Em vista disso, consideramos que a melhor forma de difusão desses resultados fosse através das mídias digitais, das quais os alunos, assim como demais usuários, têm contato com inúmeras informações que são comentadas e compartilhadas diariamente.

Para isso, criamos um grupo público no *Facebook*, intitulado “Desconstruindo preconceitos” (figuras 53 e 54), no qual postamos essas tiras e artigos de opinião que constituíram a atividade de redesenho. Elaboramos previamente, antes dessas postagens, um texto com a descrição e os propósitos do grupo, assim como da pesquisa realizada. Em seguida, convidamos para participar do grupo os alunos participantes da investigação, que também poderiam convidar outras pessoas para que as informações pudessem ser lidas, curtidas, comentadas e até compartilhadas.

Figura 53 – Grupo de divulgação dos dados no Facebook



Fonte: Desconstruindo preconceitos (2019)

Figura 54 – Grupo do Facebook/página de descrição



Fonte: Desconstruindo preconceitos (2019)

Sobre os resultados da pesquisa, constatamos que, no que tange ao primeiro objetivo específico, que foi perceber como os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados a partir de elementos verbo-imagéticos das tiras, chegamos a alguns achados, sobretudo após as aulas realizadas na pesquisa-ação. Para tanto, produzimos uma tabela que sintetiza quantitativamente um maior avanço no desenvolvimento dessa capacidade de percepção de discursos ideológicos que emanam de textos, presentes nas práticas sociais. Cabe destacar que esses dados são provenientes do questionário utilizado como pré-teste e pós-teste da pesquisa, e os números representam a porcentagem⁵⁶ de participantes que, após as aulas, enriqueceram suas respostas no pós-teste, acrescentando informações ou modificando as informações registradas no pré-teste.

Tabela 1 – Porcentagem de alunos que modificaram suas respostas no teste após as aulas (Análise pós-teste)

ITEM DO QUESTIONÁRIO	PORCENTAGEM DOS ALUNOS QUE MODIFICARAM SUAS RESPOSTAS APÓS AS AULAS (ANÁLISE PÓS-TESTE)
1	50%
2) a)	37,5%
2) b)	75%
2) c)	25%
2) d)	62,5%
2) e)	25%
2) f)	37,5%
2) g)	75%
3) a)	37,5%
3) b)	62,5%

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁶ Apesar de a pesquisa apresentar um *corpus* limitado, mediante a quantidade dos sujeitos participantes, consideramos importante apresentar as porcentagens para que fosse possível justificar através dos dados quantitativos a ocorrência do Letramento Crítico Multimodal.

É válido salientar que entendemos essas porcentagens como avanços, pois as perguntas foram elaboradas, e as respostas foram analisadas de acordo com as categorias de análise (quadro 6) que estão baseadas nas categorias teóricas utilizadas como fundamento para a noção de Letramento Crítico Multimodal considerado nesta pesquisa. Portanto, verificamos que houve um maior desenvolvimento nesse processo inicial de identificação discursiva. Isso é perceptível, já que, segundo os números apontados, no mínimo dois dos participantes (25%) apresentaram tal avanço, mesmo considerando que muitas das respostas iniciais, contidas no pré-teste, já se apresentavam satisfatórias quanto aos questionamentos propostos.

Podemos igualmente perceber que alguns itens manifestam uma porcentagem mais expressiva, como é o caso daqueles que ultrapassam 50% dos alunos que modificaram suas respostas no teste após as aulas. Nessa situação, observamos que os índices mais altos de alteração, isto é, de 62,5% e 75% dos alunos, correspondem às respostas de questões que exigem uma maior compreensão dos recursos imagéticos, e aquelas que requerem uma interpretação da representação dos atores sociais na identificação dos discursos ideológicos presentes nos textos. Portanto, inferimos uma possível contribuição das teorias exploradas, especialmente nesses dois aspectos, para essa primeira etapa de análise do Letramento Crítico Multimodal dos alunos a partir de tiras.

A segunda etapa da pesquisa, que tinha como objetivo analisar de que maneira os alunos desconstróem as relações assimétricas de poder representadas nas tiras, também foram encontrados alguns resultados a partir de uma análise mais qualitativa dos dados. Para tanto, procuramos nortear essa análise a partir das mesmas categorias empregadas na primeira etapa (quadro 6), desta vez buscando saber se e como os alunos mobilizam esses conhecimentos no processo de desconstrução dos discursos que colaboram para as relações de dominação, anteriormente identificados.

Conforme o propósito citado, notamos que todos os participantes utilizam em seus redesenhos os conhecimentos ligados às três categorias de análise levadas em consideração na pesquisa. A maneira como essas noções foram utilizadas são, em síntese, devidamente detalhadas abaixo.

4.3.1 Uso dos recursos verbo-imagéticos na desconstrução dos discursos ideológicos

Os alunos nesta categoria fazem uso de palavras e expressões para materializar os discursos que permeiam o negro nas práticas sociais. Sendo assim, utilizam esses recursos

linguísticos primeiramente para expor a forma com essa parcela da sociedade é vista, muitas vezes, de maneira preconcebida, o que ocasiona formas de discriminação em vários âmbitos da vida social. Em contrapartida, para desconstruir e reconstruir essa percepção, o aluno também emprega esses recursos, mostrando outros posicionamentos que desnaturalizam julgamentos cristalizados e desempoderadores do negro na sociedade.

Do mesmo modo acontece com os recursos imagéticos, ao passo que, nas tiras produzidas, percebemos que as imagens inicialmente são elaboradas com o intuito de criar situações baseadas em ações preconceituosas. Como forma de redesenhar essa realidade, os participantes recriam, posteriormente, essas imagens, revelando a desconstrução dessas concepções discriminatórias, mesmo que de forma mais tímida como na última tira (redesenho 8). Para tal fim, são mobilizados alguns recursos semióticos como as expressões, olhares, gestos e posturas das personagens que salientam a mudança das ações praticadas ao longo das narrativas desenvolvidas. Ademais, outros recursos são também usados, como exemplo o enquadramento, para enfatizar as principais atuações desenvolvidas nas tiras, o uso dos diferenciados balões de fala e pensamento, além da utilização das cores e relevância delas para os contextos dados. Tudo isso foi analisado com o auxílio das contribuições teóricas referentes às metafunções da Gramática do *Design Visual*.

Por fim, é importante atentar para o fato de que essa primeira categoria permite a realização de uma análise discursiva nas demais categorias, ou seja, é através de elementos verbais e imagéticos que percebemos as relações interdiscursivas e intertextuais, assim como a representação dos atores sociais nos textos, como se vê a seguir.

4.3.2 Emprego das relações interdiscursivas e intertextuais na desconstrução dos discursos ideológicos

Nas produções, verificamos a presença de marcadores linguísticos e recursos imagéticos que materializam a percepção do aluno em relação a discursos que são disseminados em relação ao negro. Portanto, nos redesenhos, são apresentados tais discursos que se articulam para a construção de relações cada vez mais assimétricas de poder. Ao fazer o caminho contrário, são apresentados outros posicionamentos que concorrem com essa perspectiva. Logo, os discursos de negro como “suspeito”, “ladrão”, “bandido”, “morador de favela”, “vivendo em condições precárias” vão dando espaço a outras visões que lutam para desconstruir essas concepções.

Também constatamos nas produções as relações intertextuais, haja vista que em quase todos os redesenhos os participantes recorrem a outros textos e outras vozes como estratégia argumentativa para ressaltar a necessidade de reversão da realidade opressora em que ainda vive a população negra. Dessa forma, vemos que a presença de textos que remontam a outros contextos históricos, assim como os textos contidos na Constituição Federal e até textos literários são empregados nessa perspectiva.

4.3.3 Uso da representação dos atores sociais e de suas identidades na desconstrução dos discursos ideológicos

Foi possível observar que, diante do objetivo de romper com práticas discriminatórias, alguns participantes da pesquisa buscaram representar os atores sociais de forma que fossem invertidos os seus papéis. Nesse sentido, aquelas ocupações e lugares reservados aos negros e que os inferiorizavam, gerando os estereótipos, foram desconstruídos nas narrativas elaboradas. Isso aconteceu ao se construir nos textos uma realidade em que o negro atua como médico, universitário, proprietário e consumidor, exercendo todas essas e outras funções com bastante qualificação e eficiência como os demais sujeitos.

Ainda na esteira da representação dos atores sociais, averiguamos que os indivíduos que praticam de alguma forma discriminação acabam mudando sua agência ao reconhecer seu equívoco, pautado em discursos desempoderadores, como se verifica nas tiras. O próprio negro nessas produções passa a se valorizar e a se reconhecer mais, reforçando sua identidade, o que representa luta pela reconstrução dessa realidade opressora. Em todos os casos, esses atores sociais revelam seus posicionamentos ideológicos e suas identidades a partir de suas atuações.

Isso pode ser percebido também nos artigos de opinião, que faz parte da atividade de redesenho, quando os próprios alunos emitem seus posicionamentos através de marcadores linguísticos. Sendo assim, como atores sociais, os participantes da pesquisa revelam suas identidades a partir da luta por mudanças sociais.

De modo geral, partimos da ideia de **construção/desconstrução/reconstrução**, baseada no ciclo de redesenho de Janks (2012), para abarcarmos de uma forma mais ampla essas categorias de análise extraídas da ADC e da GDV, em prol de Letramento Crítico Multimodal. De outro modo, verificamos, inicialmente, como os alunos identificam a presença dos discursos desempoderadores nos textos (**fase de construção**), utilizando os conhecimentos relativos a essas três categorias analíticas. Posteriormente, averiguamos como

os alunos recorreram a esses mesmos conhecimentos ligados a tais categorias para trilhar o caminho inverso, ou seja, da **desconstrução**, até apontar novas perspectivas (**fase da reconstrução**) para as práticas sociais.

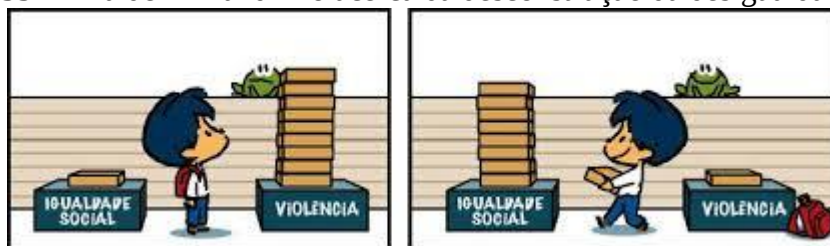
De maneira similar, levamos em consideração, sobretudo a partir dos resultados, o arrazoado teórico da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996), pois observamos que, por meio dos conhecimentos próprios das experiências e vivências dos alunos (o experienciamento ou prática situada), proporcionamos, através do processo de intervenção realizado, uma certa melhoria em sua capacidade de “compreensão sistemática, analítica e consciente” dos textos (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 88, tradução nossa)⁵⁷ por intermédio de uma metalinguagem utilizada na explanação teórica realizada, que deu um caráter mais científico à análise das tiras, partindo daquilo que já era conhecido pelo aluno (contextualização ou instrução explícita).

Portanto, os participantes realizaram um enquadramento crítico de seus saberes, principalmente por terem sido estimulados a desnaturalizarem determinadas construções discursivas cristalizadas na sociedade, isto é, os alunos se afastaram daquilo que já aprenderam para analisar de uma forma mais crítica os textos e a realidade por eles retratada. Tais conhecimentos, como resultado dessa etapa, correspondendo aos significados transformados (*redesigns*), foram transferidos para outro contexto, o do redesenho produzido, e esperamos se espaiarem para muitos outros contextos, colaborando para uma melhor compreensão e transformação por parte dos educandos da conjuntura social em que estão inseridos.

⁵⁷ Over instruction – Systematic, analytic, and conscious understanding

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 55 – Tira de Armandinho acerca da desconstrução da desigualdade social



Fonte: Armandinho (2018a)

Como bem retrata a tira de Armandinho acima, a desconstrução/reconstrução é uma prática necessária à agência de todos os sujeitos, estando mergulhados em um contexto social atravessado por relações desequilibradas de poder que geram desigualdade, preconceito, violência, discursos de ódio, dentre outros.

Essa perspectiva deve ser adotada na análise dos textos, já que, segundo Janks (2016), devemos indagar, a partir de uma dada leitura, sobre: quais os interesses estão sendo atendidos, quem se beneficia e para quem a posição tomada é desfavorável, quem está incluído e quem foi excluído, enfim, são várias as inquietações que deve ter um leitor. Isso se mostra fundamental, já que, segundo a autora, é através dessa atuação no exame dos textos e na disponibilidade para a ação que se funda a noção de criticidade.

A partir dessas e de outras considerações discutidas ao longo deste trabalho, centramos esta investigação na seguinte questão: *Como é flagrado o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras?* No intuito de buscar respostas para essa pergunta norteadora da pesquisa, realizamos desdobramentos dessa proposta em mais duas indagações específicas, que foram: *Como os alunos identificam, a partir dos elementos verbo-imagéticos presentes nas tiras, os discursos ideologicamente naturalizados? De que maneira o aluno desconstrói as relações assimétricas de poder representadas nas tiras?*

Tendo em vista a formulação dos objetivos estarem ancorados em tais questionamentos, passemos aos achados concernentes a cada um deles. No que tange ao primeiro objetivo específico, que foi **perceber como os alunos identificam os discursos ideologicamente naturalizados a partir dos elementos verbo-imagéticos das tiras**, verificamos alguns pontos que merecem destaque. No entanto, antes de discorrer sobre eles, é preciso esclarecer que avaliamos, nessa primeira etapa, esses aspectos, considerando o momento posterior da intervenção realizada na pesquisa, isto é, após a explanação teórica da ADC e da GDV.

Assim, averiguamos, de acordo com as três categorias de análise empregadas, que alguns alunos manifestaram uma melhor compreensão das tiras utilizadas no questionário pré-teste/pós-teste, isso porque percebemos que eles modificaram as respostas no pós-teste em relação ao pré-teste, enriquecendo as informações anteriormente dadas ou até mudando seu posicionamento antes tomado.

Ademais, observamos que essas alterações, representativas de crescimento, ocorreram de forma mais expressiva nas questões que exigiam 1) a interpretação das imagens propriamente ditas, e aquelas que 2) exploravam a representação dos atores sociais e suas identidades no texto. Tais resultados nos leva a entender que a qualidade da interpretação das imagens foi fortalecida, uma vez que os participantes passaram a avaliar mais os recursos semióticos empregados nelas, além de terem reconhecido a importância da combinação deles com os elementos verbais, o que possibilitou uma melhoria na identificação dos discursos ideológicos. É indispensável destacar que os conhecimentos referentes às outras categorias dependem de uma maior percepção das imagens, daí entendermos que o resultado de um modo geral está parcialmente ligado a isso.

Quanto ao segundo objetivo específico que foi **analisar como os alunos desconstróem as relações assimétricas de poder representadas nas tiras**, vimos que os alunos mobilizaram os conhecimentos referentes às categorias de análise aplicadas na primeira fase da pesquisa. Sendo assim, eles desconstruíram as relações assimétricas de poder a partir do momento em que utilizaram os recursos verbo-imagéticos e, através deles, teceram relações intertextuais e interdiscursivas, assim como construíram a representação dos atores sociais e, conseqüentemente, as identidades desses agentes nos textos produzidos. Tudo com o propósito de não apenas identificar, mas desconstruir os discursos ideológicos e as relações desiguais de poder presentes nas tiras estudadas.

Em vista disso, os sujeitos participantes materializaram os discursos que giram em torno do negro através de marcadores linguísticos e da articulação entre os recursos semióticos para a criação das imagens. Depois, recorreram a essa mesma estratégia para desfazer as práticas discursivas discriminatórias, utilizando, simultaneamente, nesse processo, o uso de outros textos e outras vozes como mecanismo para reforçar a necessidade de reversão dessa realidade. Soma-se a isso, e em concomitância com esses outros aspectos, a representação dada aos atores sociais, visto que são atribuídas a eles atuações que revelam a sua emancipação em meio a relações de dominação.

Em suma, a reunião desses resultados, vistos como parciais, ao passo que não esgotamos as possibilidades de análise desses dados fornecidos pela pesquisa, mostrou-nos

um pouco do Letramento Crítico Multimodal desses alunos de Ensino Médio, o que constituiu o objetivo geral desta pesquisa. Flagramos isso por intermédio de alguns recursos, utilizados pelos educandos, e como esses recursos são articulados tanto na identificação quanto na desconstrução de discursos ideológicos que atravessam os textos. Esse arranjo, que compreende a percepção do que foi mobilizado e o modo como isso foi articulado, constitui um desdobramento dado a este trabalho que o diferencia das demais pesquisas desenvolvidas, nesse campo de investigação, e que mais se aproximam desta.

Como decorrência desses achados, avaliamos que as bases teóricas utilizadas, especialmente da ADC e da GDV, contribuíram significativamente para esse letramento. Não se pode afirmar que, caso os alunos não tivessem entrado em contato com tais noções teóricas, não teriam utilizado esses aspectos na sua leitura e produção textual, entretanto sabemos, diante dos resultados, que as teorias podem ser capazes de ressignificar e dar um caráter mais científico para o seu conhecimento de mundo.

Em síntese, por questões de recorte temporal e metodológico, exigido para um trabalho acadêmico dessa envergadura, sabemos que se trata de um universo de pesquisa ainda pequeno para tirar conclusões mais gerais, entretanto, o que observamos é que, mesmo com pouco contato com a base teórica, é possível perceber, por parte do alunado, uma leitura de textos verbo-imagéticos mais consciente, que leva em conta aspectos discursivos, ideológicos e multimodais na construção do sentido, para o desvelamento de relações assimétricas de poder.

Nesse sentido, novas pesquisas podem dar prosseguimento a esta proposta, apresentando contribuições para se consolidarem em práticas de ensino que colaborem, segundo o GNL (CAZDEN *et al.*, 1996), para que o aluno dê enquadramento crítico ao seu conhecimento e use essas novas aprendizagens ressignificadas em inúmeros contextos na sua vida social, que vão muito além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALEE. 7 jul. 2013. 1 cartaz. Disponível em: <https://www.christinapitanguy.com.br/home/vida-de-modelo-alessandra-ambrosio/attachment/alee>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ALVES, M. R. L. **Letramento Crítico Multimodal e o texto publicitário**: uma proposta de desconstrução do discurso machista nas propagandas de produtos de limpeza. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre criticidade**]. [S. l.], 19 fev. 2015. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=926778174034156&set=a.488361671209144>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho acerca do ato de construir**]. [S. l.], 24 jul. 2017a. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=1625220414189925&set=a.488361671209144>. Acesso em: 5 maio 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre machismo**]. [S. l.], 9 mar. 2017b. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=1477951158916852&set=a.488361671209144>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho acerca da desconstrução da desigualdade social**]. [S. l.], 19 fev. 2018a. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=1848431678535463&set=a.488361671209144>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre preconceito**]. [S. l.], 20 jun. 2018b. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=1994307180614578&set=a.488361671209144>. Acesso em: 4 abr. 2019.

ARMANDINHO. [**Disseminação das tiras de Armandinho**]. [S. l.], 26 nov. 2019a. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=2897113990333888&set=a.488361671209144>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre desigualdade social/morte**]. [S. l.], 14 ago. 2019b. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=2689209634457659&set=a.488361671209144>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre discriminação racial**]. [S. l.], 9 abr. 2019c. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=2457194960992462&set=a.488361671209144>. Acesso em: 16 jul. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre discriminação racial/nota fiscal**]. [S. l.], 5 jul. 2019d. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=2759345894110699&set=a.488361671209144>. Acesso em: 4 jul. 2019.

ARMANDINHO. [**Tira de Armandinho sobre as relações de poder**]. [S. l.], 13 jun. 2019e. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://web.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em: 4 out. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. *In*: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (org.).

Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BORGES, B. [Dia da mulher] Como a Publicidade enxerga o empoderamento feminino.

Digitalks, [São Paulo], 8 mar. 2018. Disponível em: <https://digitalks.com.br/noticias/como-a-publicidade-enxerga-o-empoderamento-feminino/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC: SEB, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Desempenho da sua escola/Prova Brasil. Brasília, DF: INEP, 2018b. Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Press Kit saeb 2017**. [Brasília, DF]: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Saeb+2017/e683ba93-d9ac-4c2c-8f36-10493e99f9b7?version=1.0>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [S. l.], n. 66, n. 1, p. 60-92, Spring, 1996.

CALLOW, J. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 7-23, 2006.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. *In*: CALLOW, J. **Image matters**: visual texts in the classroom. Marrickville: PETA, 1999. p. 1-13.

CARVALHO, P. P. M. **Letramento Crítico Multimodal na aula de língua materna**: a análise de anúncio em vídeo com youtuber sobre a venda de banda larga móvel. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CLOONAN, A. Creating multimodal metalanguage with teachers. **English teaching: Practice and Critique**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 23-40, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, London, v. 4, n. 3, p. 164-195, Aug. 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

DESAFIO Olay: o pote vazio do seu creme vale um produto novo! **Cabeleireiros.com**, [S. l.], 28 out. 2011. Disponível em: <http://cabeleireiros.com/noticias/desafio-olay-o-pote-vazio-do-seu-creme-vale-um-produto-novo>. Acesso em: 14 mar. 2019.

DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS. [Russas], 21 out. 2019. Facebook: Desconstruindo preconceitos. Grupo público do Facebook. Disponível em: <https://web.facebook.com/groups/662195407521665>. Acesso em: 4 out. 2019.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZK, A. B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONISIO, A. P.; VALCONCELOS, L. J. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONISIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longmans, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Revisão técnica e prefácio Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. London: Lawrence & Wishart, 1971.

HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of Difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

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

HUDSON, B. **Assembled is better**. 5 jan. 2011. 1 fotografia. Disponível em: <http://diagonal.design.com/blog/tag/design-guerrilha/>. Acesso em: 3 fev. 2019.

IHLING, N. **Superman**. 14 jan. 2018. 1 gravura. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/335940453450873220/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

JANKS, H. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English teaching**: practice and critique, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 150-163, maio 2012.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 241-267, fev. 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

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

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Oxon: Routledge, 2010.

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

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy**. London: Verso, 1985.

MARQUES, B. UNAMA promove debate sobre Mulheres negras. **Universidade da Amazônia**, [Brasil], 14 nov. 2017. Disponível em: <http://www.unama.br/noticias/unama-promove-debate-sobre-mulheres-negras>. Acesso em: 4 fev. 2019.

MARTINI, P. Pronto Atendimento implantará protocolo de classificação de risco para atendimento de pacientes. **Prefeitura Municipal de São Pedro do Sul**, São Pedro do Sul, 10 jul. 2018. Disponível em: <https://saopedrodosul.rs.gov.br/?p=1170>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MELO, I. F. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

NICOLAU, V. **Tirinhas e mídias digitais**: a transformação deste gênero pelos blogs. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

ÓLETRAS ASSOCIAÇÃO CULTURAL. **Quem diz um olá a este menino?** Porto, 17 jun. 2018. Facebook: Óletras - Personagem Cultural – Família. Disponível em: <https://www.facebook.com/oletras.associacaocultural/posts/2115379722082311>. Acesso em: 2 fev. 2019.

PEREIRA, A. R. S. **Uma análise multimodal crítica da propaganda de cosméticos**: a publicidade como instrumento didático para o ensino da língua materna. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

PEREIRA, A. S. **A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a seca**: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

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

RAMOS, P. **Tiras livres**: um novo gênero dos quadrinhos. 2. ed. Paraíba: Marca de Fantasia, 2016.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 4. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na

escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SARBEN PROPAGANDA. **Post para o nosso cliente Florence**. Dia da Consciência Negra, [S. l.], 20 nov. 2017. Facebook: Sarben Propaganda. Disponível em: <https://web.facebook.com/sarbenpropaganda/photos/a.586544988115780/1143254759111464/?type=1&theater>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SAYURI, J. O pai do menino de cabelo azul. **Trip**, [São Paulo], 19 fev. 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 30 set. 2019.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, [S. l.], n. 41, p. 85-104, 2010.

SIEBRA, M. A. B. **O gênero tira na perspectiva do letramento visual crítico**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SIGGESSION, J. **Um guerreiro maasai vestidas com roupas tradicionais, atirar uma lança**. 5 dez. 2012. 1 fotografia. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/16499509/stock-photo-spear-throwing-maasai-man.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, S. P. da *et al.* O anúncio publicitário: um gênero multimodal. **Educação Pública**, [Rio de Janeiro], out. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/21/o-anuncio-publicitario-um-genero-multimodal>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev. 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

VANDIJK, T. A. Multidisciplinary CDA: a Plea for Diversity. In: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage, 2005. p. 95-120.
VAN LEEUWEN, T. Multimodal literacy. **Viden om literacy**, [S. l.], n. 21, març 2017.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; RAMOS, P.; VEGUEIRO, W.; BARBOSA, A.; VILELA, T. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

WARKEN, J. 43 memes de animais para você ter na manga. **M de Mulher**, [Brasil], 1 nov. 2016. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/43-memes-de-animais-para-voce-ter-na-manga/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE/PÓS-TESTE

QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE/PÓS-TESTE

Os textos abaixo mostram, através de tiras, como o personagem Armandinho (o menino de cabelo azul) juntamente com sua turma de amigos, pais, professores e demais agentes sociais debatem acerca de temas atuais e relevantes. Diversas reflexões são geradas a partir dessas leituras, sobretudo mediante a exposição de determinados problemas sociais que necessitam não só da percepção pelos cidadãos, mas do despertar para uma consciência crítica que promova mudanças sociais. Alexandre Beck, autor das tiras de Armandinho, com esse propósito, já difundiu seus textos em diversas mídias impressas e digitais, das quais já tem grande repercussão nas redes sociais, como o Facebook. A partir delas, responda aos questionamentos que seguem.

Imagem I



Armandinho (2019d)

Imagem II



Armandinho (2019b)

Imagem III



Armandinho (2017b)

01. As tiras acima mostram determinadas ideias que ainda são disseminadas socialmente. Você consegue percebê-las? Quais são elas?

02. De acordo com as tiras I e II:

- a) Que pessoas são representadas pelas crianças nessas tiras?
- b) No momento em que as personagens vão ser representadas nos textos algumas apresentam comportamentos diferenciados em relação às outras. Por que as crianças (personagens) são representadas dessa forma?
- c) Na tira I, apenas uma das crianças mostra uma atitude atípica. Que atitude é essa? Por que somente uma delas age desse modo?
- d) As imagens contribuem para aquilo que está sendo representado nas tiras? De que forma?
- e) Na tira II, o que está sendo representado pela personagem de preto no terceiro quadrinho? Sem essa identificação seria possível compreender o sentido do texto?
- f) Ainda segundo a tira II, por que apenas uma das crianças parece reconhecer a personagem representada de preto no terceiro quadrinho?
- h) Pelo comportamento dessas personagens, como as pessoas representadas por elas são vistas socialmente hoje?

03. Conforme a tira III,

- a) No contexto da tira, qual o significado das expressões “mulher de verdade” e “o seu lugar”, isto é, quem seria essa mulher e qual seria esse lugar?
- b) A imagem do menino reforça as ideias defendidas por ele? Por quê?

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN -IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada **“Letramento Crítico Multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras”** realizada pela mestrande **Leiliane Nogueira Santiago**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) coordenado pela ampla associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob orientação do prof. Dr. Vicente Lima Neto.

Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, participará de algumas aulas ministradas em oito encontros presenciais com duração de 2h/a cada realizadas no contraturno das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses encontros presenciais serão desenvolvidas atividades relativas à percepção crítica do aluno mediante a leitura de tiras. De modo específico, buscaremos perceber como os sujeitos identificam os discursos que são ideologicamente naturalizados nas práticas sociais e como os desconstruem frente as relações assimétricas de poder presentes nos textos. Para isso, serão selecionadas algumas tiras que são divulgadas e compartilhadas nas redes sociais e que abordam temáticas como: preconceito racial, machismo, homofobia, intolerância religiosa e desigualdade social. Ao consentir a participação deverá concordar com a disponibilização dos dados provenientes da resolução dos formulários de pré-teste e pós-teste e ainda de uma produção textual para fins de análise desta pesquisa. A aplicação dessas atividades é de responsabilidade da pesquisadora, citada acima, e as informações coletadas serão organizadas e guardadas para os devidos fins.

Esta pesquisa tem como objetivo **analisar o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras**.

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: contribuir para uma melhor compreensão da relevância do letramento crítico multimodal no ensino de Língua Portuguesa, mediante a necessidade de um estímulo à postura crítica do educando frente às práticas sociais por eles vivenciadas. Além de contribuir também com as demais pesquisas da área que tenham como foco essa abordagem.

Além dos riscos de possíveis constrangimentos e desconfortos ao participante no decorrer da pesquisa, há também os riscos advindos especificamente dos encontros presenciais necessários ao desenvolvimento da investigação, visto que o aluno estará mais cansado ao se dedicar a um horário extra aquele destinado às atividades de sala de aula; terá menos tempo voltado aos estudos de outras disciplinas, o que poderá acarretar uma redução no seu desempenho acadêmico; além de estar exposto a problemas de deslocamento até a escola nesses horários diferenciados. Tais riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato do participante na pesquisa, visto que não será revelado seu nome; cuidado na elaboração das atividades utilizadas e devido acompanhamento da pesquisadora durante o processo de pesquisa realizado. Ademais serão planejados um número reduzido de encontros presenciais no contraturno, limitando-se apenas à quantidade de aulas acima citadas no intuito de diminuir os desconfortos mencionados acima. O sigilo das informações coletadas por ocasião da publicação dos resultados será preservado, uma vez que não será mencionado nenhum dado que identifique o participante e sua instituição de ensino. Ao longo do texto será utilizada identificação alfabética para nomear os sujeitos, ex.: sujeito A, sujeito B etc. Tais medidas tem por objetivo a garantia de liberdade de participação e a preservação da integridade dos envolvidos.

Todos os dados obtidos serão arquivados, o que possibilitará você fazer a leitura dos textos e verificar as informações desejadas. Destacamos que a sua autorização nesta participação é de suma importância para que possam ser atingidos os objetivos deste estudo mencionado, além de contribuir para outras pesquisas educacionais.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

A sua participação não implicará custos adicionais. Também não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora.

Assinando esse consentimento, você não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, você não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique.

Você receberá uma via original deste termo e, caso surja alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato a pesquisadora responsável, Leiliane Nogueira Santiago (Avenida Gonçalves, 1320 –Bairro Vila Gonçalves - Russas –CE/CEP: 62900-000 ou pelo telefone (88) 99604 7755). Como também o professor orientador dessa pesquisa, o prof. Dr. Vicente de Lima Neto (Rua Dona Izaura Rosado, 1840 – Bairro Abolição III – Mossoró-RN/CEP: 59612-670 ou pelo telefone (84) 99846-1718). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central -Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090

É assegurado o completo sigilo de sua identidade e da sua instituição quanto a sua participação neste estudo.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o seu nome não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garantimos que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

A partir dos esclarecimentos expostos nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo,

_____, ____ anos,

RG: _____, concordo em participar do referido estudo. Recebi as orientações da pesquisadora, que está desenvolvendo o estudo, sobre os diversos aspectos relacionados à pesquisa, como: seus objetivos, riscos, direito de desistência a qualquer momento, sigilo da identidade do participante e outras informações ligadas à natureza desta investigação. Além de estar ciente de que esse trabalho será realizado com a garantia de anuência da instituição de ensino. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação.

Os dados coletados farão parte deste trabalho, podendo ser divulgados ao serem empregados com finalidade científica (produção de artigos, dissertação e outros). Portanto, autorizo a utilização das respostas resultantes dos formulários de pré-teste e pós-teste e da proposta de uma produção textual que constituirão o dados da pesquisa. Essas informações serão analisadas pelo pesquisador e outros envolvidos nos estudos com a devida permissão dos investigadores. Por isso, concordo que não restringirei o uso que se fará dos dados coletados nem dos resultados obtidos a partir da análise deles. Ademais, o pesquisador estará à disposição para dirimir quaisquer dúvidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Tive oportunidade de fazer indagações concernentes a todos os aspectos do estudo. Além disso, a pesquisadora me forneceu uma cópia assinada deste termo, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir espontaneamente acerca de minha participação nesta pesquisa.

Estou recebendo uma cópia assinada deste termo.

_____, CPF nº _____, Quixeré/CE, ____ de ____ de 2019
Leiliane Nogueira Santiago (pesquisadora)

_____, CPF nº _____, Quixeré/CE, ____ de ____ de 2019
Assinatura do Participante

Leiliane Nogueira Santiago (aluna/pesquisadora) – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UFERSA/UERN/IFRN – Mossoró/RN . e-mail: leilianensantiago@gmail.com
Prof. Dr. Vicente Lima Neto (Orientador da Pesquisa) - Docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - UERN/UFERSA/IFRN . E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN -
IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Este é um convite para o Sr. (a) participar da pesquisa intitulada **“Letramento Crítico Multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras”** realizada pela mestrand **Leiliane Nogueira Santiago**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) coordenado pela ampla associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob orientação do prof. Dr. Vicente Lima Neto.

Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) deverá participar de algumas aulas ministradas em oito encontros presenciais com duração de 2h/a cada realizadas no contraturno das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses encontros presenciais serão desenvolvidas atividades relativas à percepção crítica do aluno mediante a leitura de tiras. De modo específico, buscaremos perceber como os sujeitos identificam os discursos que são ideologicamente naturalizados nas práticas sociais e como os desconstruem frente às relações assimétricas de poder presentes nos textos. Para isso, serão selecionadas algumas tiras que são divulgadas e compartilhadas nas redes sociais e que abordam temáticas como: preconceito racial, machismo, homofobia, intolerância religiosa e desigualdade social. Ao consentir a participação deverá concordar com a disponibilização dos dados provenientes da resolução dos formulários de pré-teste e pós-teste e ainda de uma produção textual para fins de análise desta pesquisa. A aplicação dessas atividades é de responsabilidade da pesquisadora, citada acima, e as informações coletadas serão organizadas e guardadas para os devidos fins.

Esta pesquisa tem como objetivo **analisar o Letramento Crítico Multimodal de alunos do Ensino Médio a partir de tiras.**

Você terá os seguintes benefícios ao autorizar a participação na pesquisa: contribuir para uma melhor compreensão da relevância do letramento crítico multimodal no ensino de Língua Portuguesa, mediante a necessidade de um estímulo à postura crítica do educando frente às práticas sociais por eles vivenciadas. Além de contribuir também com as demais pesquisas da área que tenham como foco essa abordagem.

Além dos riscos de possíveis constrangimentos e desconfortos ao participante no decorrer da pesquisa, há também os riscos advindos especificamente dos encontros presenciais necessários ao desenvolvimento da investigação, visto que o aluno estará mais cansado ao se dedicar a um horário extra aquele destinado às atividades de sala de aula; terá menos tempo voltado aos estudos de outras disciplinas, o que poderá acarretar uma redução no seu desempenho acadêmico; além de estar exposto a problemas de deslocamento até a escola nesses horários diferenciados. Tais riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato do participante na pesquisa, visto que não será revelado seu nome; cuidado na elaboração das atividades utilizadas e devido acompanhamento da pesquisadora durante o processo de pesquisa realizado. Ademais serão planejados um número reduzido de encontros presenciais no contraturno, limitando-se apenas à quantidade de aulas acima citadas no intuito de diminuir os desconfortos mencionados acima. O sigilo das informações coletadas por ocasião da publicação dos resultados será preservado, uma vez que não será mencionado nenhum dado que identifique o participante e a sua instituição de ensino. Ao longo do texto será utilizado identificação alfabética para nomear os sujeitos, ex.: sujeito A, sujeito B etc. Tais medidas tem por objetivo a garantia de liberdade de participação e a preservação da integridade dos envolvidos.

Todos os dados obtidos serão arquivados, o que possibilitará o(a) senhor(a) fazer a leitura dos textos e verificar as informações desejadas. Destacamos que a sua autorização nesta participação é de suma importância para que possam ser atingidos os objetivos deste estudo mencionado, além de contribuir com outras pesquisas educacionais.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

A participação de seu/sua filho(a) não implicará custos adicionais. Também não será efetuada nenhuma forma de gratificação por essa contribuição.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora.

Assinando esse consentimento, o(a) Sr(a). não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr(a). não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique.

O Sr. (a) receberá uma via original deste termo e, caso surja alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Leiliane Nogueira Santiago (Avenida Gonçalves, 1320 –Bairro Vila Gonçalves –Russas –CE/CEP: 62900-000 ou pelo telefone (88) 99604 7755). Como também o professor orientador dessa pesquisa, o prof. Dr. Vicente de Lima Neto (Rua Dona Izaura Rosado, 1840 – Bairro Abolição III – Mossoró-RN/CEP: 59612-670 ou pelo telefone (84) 99846-1718). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central -Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

É assegurado o completo sigilo da identidade de seu/sua filho (a) e da instituição de ensino quanto a participação neste estudo.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o nome do seu/sua filho (a) não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garantimos que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

A partir dos esclarecimentos expostos nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, _____, ____ anos,

RG: _____, concordo em permitir a participação de meu/minha filho(a) no referido estudo. Recebi as orientações da pesquisadora, que está desenvolvendo o estudo, sobre os diversos aspectos relacionados à pesquisa, como: seu objetivo, riscos, direito de desistência a qualquer momento, sigilo da identidade do participante e outras informações ligadas à natureza desta investigação. Além de estar ciente de que esse trabalho será realizado com a garantia de anuência da instituição de ensino. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à identificação do meu/minha filho(a).

Os dados coletados farão parte deste trabalho, podendo ser divulgados ao serem empregados com finalidade científica (produção de artigos, dissertação e outros). Portanto, autorizo a utilização das respostas resultantes dos formulários de pré-teste e pós-teste e da proposta de uma produção textual que constituirão os dados da pesquisa. Essas informações serão analisadas pelo pesquisador e outros envolvidos nos estudos com a devida permissão dos investigadores. Por isso, concordo que não restringirei o uso que se fará dos dados coletados nem dos resultados obtidos a partir da análise deles. Ademais, o pesquisador estará à disposição para dirimir quaisquer dúvidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Tive oportunidade de fazer indagações concernentes a todos os aspectos do estudo. Além disso, a pesquisadora me forneceu uma cópia assinada deste termo, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir espontaneamente acerca da autorização para a participação nesta pesquisa.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

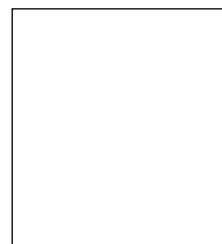
_____, CPF nº _____, Quixeré/CE, ____ de ____ 2019

Leiliane Nogueira Santiago
(pesquisadora)

_____, CPF nº _____,

Assinatura do Participante
(Responsável legal)

Quixeré/CE, ____ de ____ de 2019

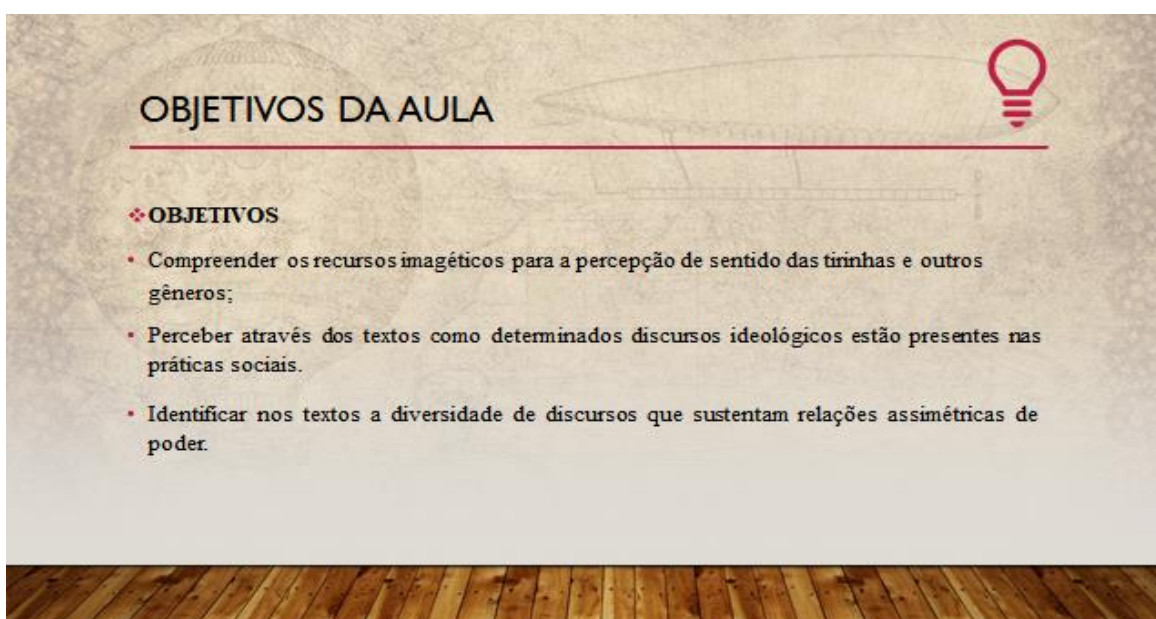


Leiliane Nogueira Santiago (aluna/pesquisadora) – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UFERSA/UERN/IFRN – Mossoró/RN . e-mail: leilianensantiago@gmail.com

Prof. Dr. Vicente Lima Neto (Orientador da Pesquisa) - Docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - UERN/UFERSA/IFRN . E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

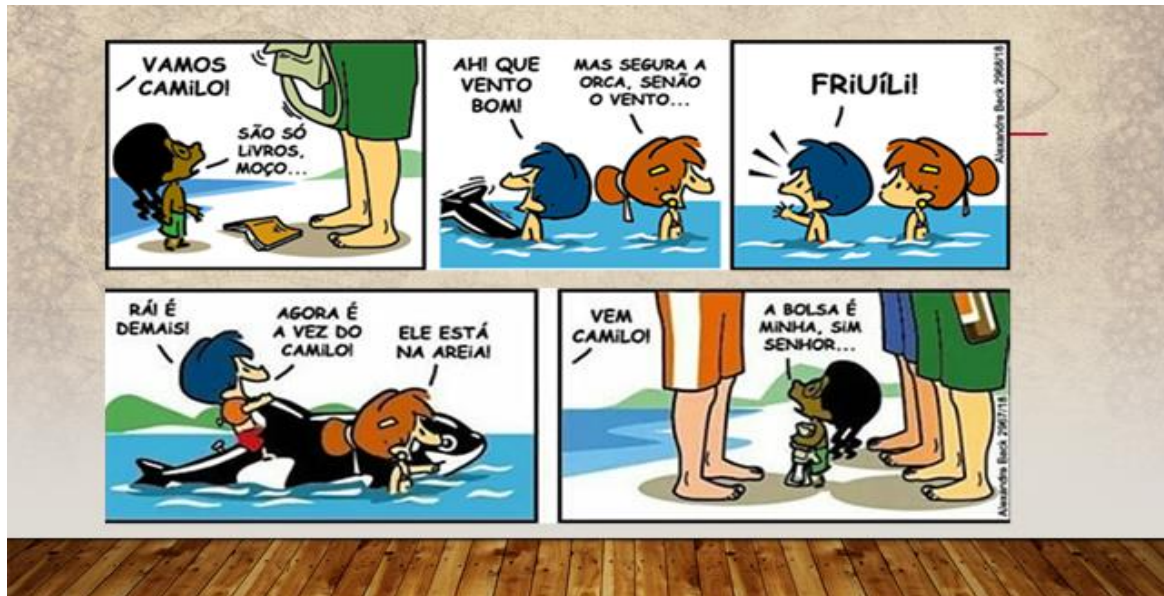
APÊNDICE D – SLIDES UTILIZADOS NAS AULAS



- ❖ Qual o gênero textual abordado?
- ❖ Quem são as pessoas retratadas? Como foram representadas?
- ❖ Por que a empresa utiliza essas pessoas no anúncio? Para você, sob quais argumentos a empresa se baseou para construir o anúncio dessa forma?



- ❖ Por que não é seguro para Camilo correr juntamente com seus amigos?
- ❖ Por qual motivo Armandinho não entende o medo do amigo?
- ❖ As personagens são crianças, mesmo assim Camilo sabe que corre risco. Por que desde cedo é despertado nele essa consciência?
- ❖ Você interpretaria essa tira sem a leitura dos textos anteriores?



❖ Camilo é visto com suspeita na praia:

- ✓ No primeiro quadrinho, o menino afirma que são “só livros”. O isso significa? O que poderia ser encontrado a mais na bolsa do menino negro?
- ✓ No segundo quadrinho, por que ele precisa afirmar que aquela bolsa lhe pertence?
- ✓ Essa segregação remete a outros contextos?

O que essa imagem faz você lembrar?



Fonte: <https://bit.ly/2k9L9as>

Qual é a imagem que se constrói do negro na sociedade?

Os textos a seguir diferem dos anteriores?
Por quê?



LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL

LEILIANE NOGUEIRA SANTIAGO



INTERTEXTUALIDADE



O simbolismo de Moacir

O pequeno Moacir é o simbolicamente não só o primeiro cearense, como também o **primeiro brasileiro**. Ele é igualmente tido como o **primeiro mestiço**, o primeiro indígena e ao mesmo tempo não indígena, fruto da relação de uma índia com um branco.

Baseado nesses conhecimentos, como você entende a crítica social da tirinha?



- Por que a PEC seria um Cavalo de Tróia?
- Além de saber o que representa o Cavalo de Tróia que outras leituras são necessárias para a compreensão da tira?

PEC (2016) que congelaria os investimentos em Educação e outras áreas no país por 20 anos.

- Qual a crítica social retratada na tira?



- ❖ Representação dos atores sociais
- ❖ Interdiscursividade
- ❖ Significado das palavras



- Quem são os atores sociais representados?
- Esses atores atuam, são afetados ou se beneficiam?
- Por que agradecer por ter nascido homem? Ainda há hoje a supremacia, isto é, relações de poder que permeiam a temática homem X mulher?
- Quais práticas sociais atuais reforçam essa ideia de que a mulher ainda não pode ser o que quiser?
- Quais discursos giram em torno disso?



- Nossa cultura ainda favorece práticas que fortalecem relações assimétricas de poder entre homens e mulheres?
- Quem se beneficia desse discurso de submissão da mulher na sociedade atual? Por quê?
- Quais espaços ainda hoje a mulher sente dificuldade de se inserir? Por quê?
- Os discursos que sustentam a discriminação feminina estão vinculados a outros contextos?



LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL

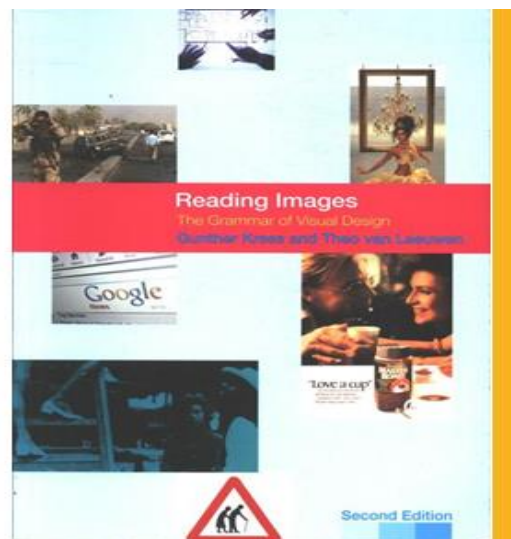
LEILIANE NOGUEIRA SANTIAGO



GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

- **Proposta teórico-metodológica de análise das imagens**
- **Metafunções:**

Representacional
Interativa
Composicional



REPRESENTACIONAL

Representação das ações

❖ **Processo acional**

Presença dos vetores – ação dos participantes (movimentação)
Na linguagem verbal representa a ação dos verbos.

❖ **Processo reacional**

O vetor é formado por uma linha que se projeta dos olhos, pois o foco é a direção do olhar do(s) participante(s).

INTERATIVA

Interação entre os participantes representados nas imagens e participantes interativos. É o vínculo que se estabelece entre a imagem e seu exterior. Essa relação pode ser determinada:

Pelo olhar dos participantes (contato)

Pela distância que se projeta entre eles (distância social)

Pelo ângulo ou ponto de vista numa perspectiva horizontal (envolvimento)

Pelo ângulo ou ponto de vista numa perspectiva vertical (poder)

COMPOSICIONAL

Valor da
informação

Saliência

Enquadramento



- ❖ Enquadramento – Por que Pudim fica enquadrado sozinho no primeiro quadrinho da 1ª tirinha e no último quadrinho da 2ª tira?
- ❖ Pode-se dizer que é uma questão de saliência? Essa saliência está associada à crítica?



- ❖ As personagens não olham para o seu observador, isto é, o contato estabelecido não tem como propósito principal uma demanda, mas sim a oferta de uma informação? Por quê?
- ❖ As personagens que representam os adultos nunca ficam bem enquadrados nas tiras, isto é, são seccionadas pela linha do quadrinho. O que isso pode representar no contexto dessas tiras? Pode representar alguma forma de poder?



- ❖ As cores representam muito em nossa cultura e atribuem saliência a determinados aspectos que se deseja destacar. Diante dessa informação básica, como você compreende a simbologia das cores nessas tiras?
- ❖ As expressões faciais também conferem determinado destaque (saliência) às personagens, mais especificamente aos seus posicionamentos. Como isso pode ser entendido nas tiras?
- ❖ E nessa tira abaixo. Por que um dos meninos não apresenta cor?



- ❖ No segundo e terceiro quadrinho da tira as personagens são vistas da cintura para cima, pois o autor tem o intuito de aproximar essas personagens do seu espectador. Qual pode ter sido o propósito dessa aproximação?
- ❖ No terceiro quadrinho da tira as personagens são vistas pelos observadores a partir de um ângulo baixo, ou seja, de baixo para cima. Isso denota mais poder a essas personagens. Por quê?