



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ROSIANE PEREIRA MIRANDA

**LEITURA DE CHARGES NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA
GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Araguaína – TO 2024

ROSIANE PEREIRA MIRANDA

**LEITURA DE CHARGES NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA
DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva
Fonseca

Araguaína – TO 2024

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436l Pereira Miranda, Rosiane .
LEITURA DE CHARGES NO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL /
Rosiane Pereira Miranda. - Centro de Ciências Integradas -
CCI, TO, 2024.
135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação -
Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) --
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientadora: Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca.

1. Gramática do Design Visual.. 2. Multimodalidade.. 3.
Gênero charge.

CDD 469


TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ROSIANE PEREIRA MIRANDA


**LEITURA DE CHARGES NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA
DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integrada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.


Data da aprovação: 22/10/2024

Documento assinado digitalmente
 **VILMA NUNES DA SILVA FONSECA**
Data: 23/08/2025 10:47:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca (UFNT)
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **VILMA NUNES DA SILVA FONSECA**
Data: 23/08/2025 10:50:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa (UPE)
(Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
 **VILMA NUNES DA SILVA FONSECA**
Data: 23/08/2025 10:52:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janete da Silva dos Santos (UFNT)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus que guiou os meus passos e no tempo certo permitiu a realização desse sonho.

À minha mãe por toda oração, amor, dedicação e sabedoria ao me ensinar todas as lições da vida, meu maior exemplo de ser humano. Obrigada por tudo!

Ao meu esposo pela dedicação, companhia, palavras de encorajamento, empatia e compreensão na minha trajetória.

Aos meus filhos pelo amor, dedicação, compreensão das minhas ausências, e que me inspiram a nunca desistir dos meus objetivos

Às minhas irmãs pela união, cumplicidade e amor incondicional que foram fundamentais neste processo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vilma Nunes da Silva Fonseca, pelo profissionalismo, discussões teóricas, paciência, dedicação e orientação em cada fase deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS pela parceria e mesmo à distância, demonstravam apoio e incentivo.

Aos meus colegas de trabalho pelo incentivo, compreensão e amizade.

Aos meus alunos que me motivam e apoiam contribuindo para meu crescimento profissional.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa através do PROFLETRAS (UFNT).

*Há muitas linguagens, nem todas utilizam
palavras.*

(Peter Bonnici)

RESUMO

As aulas de Língua Portuguesa ainda são marcadas por práticas tradicionais onde valoriza-se muito a linguagem verbal, contudo, temos muitos gêneros constituídos por múltiplos modos de significação presentes em nossa sociedade, em que os elementos imagéticos constituem os significados. Desse modo, surgiu a necessidade de ler e compreender as imagens, o *layout*, o *design* e a tipografia dos textos. O objetivo deste estudo é analisar charges em aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano, com base nos recursos sociossemióticos de construção de textos imagéticos desenvolvidos pela Gramática do Design Visual, focalizando as estratégias de leitura de textos multimodais, com vistas no aprimoramento do Letramento Visual dos estudantes a partir de um projeto de ensino. Para isso, utilizamos como suporte teórico a literatura produzida no campo de investigação em questão a partir das publicações de Cope e Kalantzis (2006), Kress (2010), Hodge e Kress (1998), Kress e van Leeuwen (2006). Os aspectos metodológicos basearam-se nos procedimentos de pesquisa qualitativa e desenvolvidos a partir de uma abordagem analítica dos significados representacional da Gramática do Design Visual e dos aspectos da multimodalidade, em que as atividades ocorreram por meio de oficinas de leitura, debates e reflexão coletiva e individuais de charges ancorados no Ciclo de Aprendizagem com base em Gêneros (Halliday, 2004; Martin & Rose, 2012). O *corpus* analisado nesta pesquisa é formado por 05 Charges relacionadas aos direitos sociais assegurados no rol do Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, e que tais direitos, objetivam proporcionar aos indivíduos o exercício e gozo de direitos fundamentais através de prestações positivas, em busca da igualdade e dignidade da pessoa humana, em que o sistema institucional tem a responsabilidade de garantir uma vida digna aos cidadãos. A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, em Paranã Tocantins. O trabalho contribuiu para a proficiência leitora e a interação dos alunos nas aulas, por meio de leituras produtivas e desenvolveu a criticidade aos assuntos a partir dos textos multissemióticos e resultou um Caderno Pedagógico com sugestões de atividades para subsidiar professores na sala de aula.

Palavras-chave: Gramática do Design Visual. Multimodalidade. Gênero charge.

ABSTRACT

Portuguese language classes are still marked by traditional practices where verbal language is highly valued, however, we have many genres made up of multiple modes of meaning present in our society, in which image elements constitute the meanings. Thus, the need to read and understand the images, layout, design and typography of the texts arose. The objective of this study is to analyze cartoons in Portuguese Language classes, in a 9th grade class, based on the sociosemiotic resources for constructing image texts developed by Visual Design Grammar, focusing on strategies for reading multimodal texts, with a view to improving the Visual literacy of students based on a teaching project. To do this, we use as theoretical support the literature produced in the field of investigation in question from the publications of Cope and Kalantzis (2006), Kress (2010), Hodge and Kress (1998), Kress and van Leeuwen (2006). The methodological aspects were based on qualitative research procedures and developed from an analytical approach to the representational meanings of Visual Design Grammar and aspects of multimodality, in which activities took place through reading workshops, debates and collective reflection and individual cartoons based on the Genre-Based Learning Cycle (Halliday, 2004; Martin & Rose, 2012). The corpus analyzed in this research is made up of 05 Cartoons related to social rights guaranteed in the list of Article 6 of the 1988 Federal Constitution, and that such rights aim to provide individuals with the exercise and enjoyment of fundamental rights through positive benefits, in search of equality and dignity of the human person, in which the institutional system has the responsibility to guarantee a dignified life for citizens. The research was carried out in a 9th year class of Elementary School II at a public school, in Paranã Tocantins. The work contributed to the reading proficiency and interaction of students in classes, through productive readings and developed criticality to subjects based on multisemiotic texts and resulted in a Pedagogical Notebook with suggested activities to support teachers in the classroom.

Keywords: Visual Design Grammar. Multimodality. Cartoon genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ciclo de ensino de gêneros	30
Figura 2: Metafunções	41
Figura 3: Metafunções da GDV.....	42
Figura 4: Significados e categorias da GDV.....	46
Figura 5: Metafunção Composicional.....	52
Figura 6: CMTO Euclides Bezerra Gerais – Unidade XXVI.....	62
Figura 7: Mapa do Estado do Tocantins e localização geográfica de Paranã.....	64
Figura 8: Chargista Arionauro da Silva Santos.....	67
Figura 9: Chargista Luiz Fernando Cazo.....	68
Figura 10: Chargista Antônio Carlos de Paula Junior.....	69
Figura 11: Vestibular da VUNESP.....	70
Figura 12: Vestibular UNIVESP 2020.....	71
Figura 13: Vestibular Medicina EBMSP 2018	72
Figura 14: Direito social-moradia.....	73
Figura 15: Direito social- educação.....	73
Figura 16: Direito à Educação.....	74
Figura 17: Direito à Segurança.....	75
Figura 18: Direito social- Proteção à infância	76
Figura 19: - Charge: Moradia.....	80
Figura 20 - Charge: Direito à Educação.....	82
Figura 21 - Charge: Direito à Segurança	84
Figura 22 - Charge: Direito à Segurança	86
Figura 23 - Charge: Direito à proteção infantil.....	89
Figura 24: alunos da turma 92.01 na Oficina 01.....	94
Figura 25: Alunos da turma 92.01 na Oficina 02.....	95
Figura 26: Preparação para a Leitura na Oficina 03 da turma 92.01.....	96
Figura 27: Charge – Direito à segurança.....	97
Figura 28: Atividade 1 – Grpupo 1	98
Figura 29: Atividade 2 – Grpupo 1	99
Figura 29: Atividade 2 – Grpupo	100
Figura 30: Atividade 3 – Grpupo 1	100
Figura 31: Charge – Direito à moradia	101

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CMTO	Colégio Militar do Estado do Tocantins
GDV	Gramática do Design Visual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PMTO	Polícia Militar do Estado do Tocantins
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SS	Sociosemiótica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 Caminhos da Sociossemiótica/ Semiótica Social	16
2.2 Multimodalidade.....	22
2.3 Abordagem sobre a Pedagogia de Gênero.....	30
2.4 Gramática do Design Visual	38
2.4.1 Metafunção representacional	49
2.4.1.1 Processo narrativo.....	49
2.4.1.2 Processo conceitual.....	51
2.4.2 Metafunção interacional	51
2.4.3 Metafunção composicional	53
2.5 O Gênero Charge e a Multimodalidade.....	55
3 METODOLOGIA	61
3.1 Contextualização da Pesquisa.....	61
3.2 Seleção do <i>Corpus</i> de Análise.....	68
3.3 Procedimentos de Análise de Dados.....	79
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
4.1 Descrição das Oficinas	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
6 REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa ficou por um grande período baseado na linguagem verbal, contudo, sabe-se que é enorme a evolução e o surgimento dos mais diversos gêneros textuais construídos a partir também da linguagem imagética. Desse modo, surgiu a necessidade de ler, analisar e compreender as imagens, o *layout*, o *design* e a tipografia dos textos.

Com o avanço da internet, fomos bombardeados pelos gêneros digitais, envolvendo uma combinação dos diferentes elementos de comunicação, como a palavra escrita, elementos visuais e sonoros de modo que estes tipos de textos estão presentes no nosso cotidiano, influenciando nas formas de comunicação e no conceito de leitura, fato que acarreta a emergência em trabalhar o Letramento Visual nas aulas de Língua Portuguesa a partir de embasamentos teóricos para ensinar aos alunos a lerem imagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere o trabalho pedagógico para capacitar o aluno a fazer uma leitura crítica e, inclusive, a fazer inferências sobre a veracidade das mensagens dos textos. E, como professora da Educação Básica e pós-graduanda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), compreendemos a necessidade de desenvolvermos uma proposta de intervenção a partir das dificuldades do nosso dia a dia na sala de aula.

Assim, diante das dificuldades dos alunos na compreensão da leitura de charges, principalmente por não compreenderem os recursos visuais e a construção de significados desse gênero, e considerando que dentro das habilidades de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2017, p.141) a habilidade (EF69LP05) aborda sobre os efeitos de sentidos nos textos multissemióticos e ressalta que é importante a interação entre leitor e texto para que possa inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, e desse modo, perceber o efeito de humor, ironia e/ou crítica através da ambiguidade de palavras, expressões ou imagens, clichês, recursos iconográficos, de pontuação etc, surgiu, então, o interesse por realizar esta pesquisa.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral **analisar charges em aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano, com base nos recursos sociossemióticos de construção de textos imagéticos desenvolvidos pela Gramática do Design Visual, focalizando as estratégias de leitura de textos multimodais, com vistas no aprimoramento do Letramento Visual dos estudantes a partir da execução de um projeto de ensino.**

Os objetivos específicos do referido trabalho são: diagnosticar a capacidade leitora dos alunos e a contribuição no processo de identificação dos aspectos composicionais do gênero charge, função social, características e recursos linguísticos e não linguísticos responsáveis para a construção dos efeitos de sentidos; Discutir a relevância dos gêneros multimodais e dos multiletramentos na prática de leitura e formação crítica do leitor; Realizar atividades de leitura e interpretação respaldadas nas teorias da GDV e da Sociossemiótica ; Elaborar um caderno de orientações pedagógicas a partir do gênero charge com sugestões para o professor trabalhar a leitura de imagens nas aulas de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que, temos várias visões sobre a conceituação de gêneros por parte de diferentes estudiosos, que muito tem contribuído para evolução das pesquisas nesta área, principalmente a abordagem sociodiscursiva de Bakhtin, no entanto, escolhemos como base teórica para o nosso trabalho, a perspectiva Sociossemiótica, em que compreende o gênero como “processo social organizado em etapas e orientado por propósitos sociais” (Rose; Martin, 2012, p. 1). Segundo a visão de Martin e Rose (2007), os gêneros são sociais porque são construídos em conjunto e o autor ou falante os moldam conforme a necessidade do contexto, considerando o falante/leitor.

Para tanto, o trabalho de análise da leitura e dos aspectos multimodais da charge será respaldado nas contribuições teóricas da Pedagogia dos multiletramentos a partir de Cope e Kalantzis (2006) e Kress (2010), da Sociossemiótica desenvolvida por Hodge; Kress (1998), da Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006), sendo uma teoria que se compartilha da noção de metafunção desenvolvida pela Linguística Sistêmico-funcional de Halliday (1985) e tem como objeto de estudo, o texto visual analisado com base nas metafunções: representacional, interativa e composicional.

Assim, com uma abordagem analítica da Gramática do Design Visual e os aspectos multimodais da Sociossemiótica, este trabalho busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos para a constituição de significação na Charge, pois é um gênero bastante utilizado em contextos sociais que exige criticidade de alunos que na sua maioria convivem diariamente com os textos verbais e imagéticos nos meios tecnológicos.

Vale salientar que é essencial o estudo do gênero charge sob a ótica da Sociossemiótica, pois tem como foco a semiose humana, de modo que a compreende como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos. Assim, “os significados são constituídos por meio de uma sequência de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana” (Hodge; Kress, 1988, p. 261).

Conforme Kress (2000), todo texto é multimodal, isso porque a linguagem não pode ser compreendida somente como a manifestação da linguagem verbal, mas sim como todo ato comunicativo resultante da vinculação entre os diversos modos semióticos sejam visuais, gráficos, musicais, gestuais, entre outros. Desse modo, os recursos semióticos que as charges são construídas exigem habilidades e competências específicas para compreensão, a fim de que os textos imagéticos possam ser lidos e não somente visualizados. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos também a teoria da Sociossemiótica, pois tem como objeto de estudo a compreensão de como se dá a comunicação humana, observando o papel dos interlocutores do processo, dos efeitos de sentidos e significados que podem surgir e de todo o contexto sócio-histórico que estão inseridos os integrantes do processo de comunicação.

O método como a Língua Portuguesa (LP) vem sendo trabalhada na Educação Básica tem sido objeto de estudos e discussões e, conseqüentemente, vem ganhando reformulações e ajustes no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a BNCC, que é um documento relevante para as escolas e educadores em todo o país, pois, além de ser obrigatório, norteia a elaboração dos currículos nacionais de ensino, e desse modo, apresenta as habilidades que presumem ser essenciais na formação educacional dos alunos, o que busca garantir a equidade e a igualdade na educação brasileira. Dentre as perspectivas de ensino abordadas na BNCC, um dos objetivos é a centralidade do texto e dos gêneros textuais, ou seja, o ensino de português precisa ser contextualizado e articulado ao uso social da língua.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são textos verbais ou imagéticos provenientes de enunciados resultantes das práticas sociais de multiletramentos do convívio em sociedade e, no contexto do ensino e aprendizagem da língua portuguesa e desempenham um papel crucial na formação de competências comunicativas. Conforme Cazden *at al.* (2021), os multiletramentos estão relacionados aos textos multissemióticos que permitem outras interações entre indivíduo, texto e cultura. E assim, proporcionam aos alunos a compreensão e utilização da língua de maneira funcional e contextualizada, refletindo as diversas situações de uso cotidiano, o que torna o ensino de língua portuguesa mais significativo e conectado às práticas sociais reais.

Nesse contexto, sabemos que multissemiose, ou seja, a interação semântica entre imagem, escrita, som, voz, etc é o referencial dos textos atuais. Assim, a relevância social da pesquisa baseia-se no sentido de possibilitar um trabalho significativo da leitura com o gênero Charge em sala de aula sob uma nova perspectiva de ensino, valorizando o conhecimento de mundo de cada aluno, de modo a (re)pensar a prática pedagógica perante os avanços educacionais, com o propósito de explorar seus significativos aspectos linguísticos e não linguísticos.

Diante da importância do papel da charge na formação de um leitor crítico e sujeito da sua história, é que os conceitos da Gramática do Design Visual e da Sociosemiótica podem auxiliar o professor na criação de aulas e atividades que estimulem essas habilidades nos alunos, pois possibilita a análise das características básicas dos textos imagéticos para explorar a leitura de imagens, tendo em vista o letramento visual, considerando a interação, o espaço, o design, o enquadramento, a posição de imagens, etc.

A BNCC detalha várias habilidades para os alunos desenvolverem durante o processo de ensino e aprendizagem, dentre elas, a “(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes” (Brasil, 2017, p.187). Assim, a pergunta norteadora desta pesquisa baseia-se no seguinte questionamento: Como a Gramática do Design Visual (GDV) pode auxiliar a prática docente no que se refere ao trabalho com análise dos aspectos multimodais do gênero Charge, de modo a desenvolver e a aprimorar as habilidades dos estudantes relacionadas à interpretação de imagens nas aulas de Língua Portuguesa?

A organização do trabalho está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a fundamentação teórica na qual a pesquisa está ancorada, em que apresentamos a perspectiva epistemológica da Sociosemiótica com base nas postulações de Hodge e Kress; As contribuições da teoria da Multimodalidade; Considerações sobre a Pedagogia Baseada em Gênero com o aporte teórico e metodológico de Martin e Rose; A origem da GDV e compilação das metafunções da Gramática do Design Visual e o estudo multimodal do gênero Charge.

No segundo capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos empreendidos na realização da pesquisa a partir da descrição do tipo de pesquisa, bem como os parâmetros para a constituição do *corpus*, as estratégias para análise do material em estudo e metodologia utilizada para realização das oficinas de ensino e aprendizagem.

Já no terceiro capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados a partir do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, em que o objeto de estudo é o gênero textual charge relacionadas a temas sociais descritos na Constituição Federal Brasileira de 1988. As análises são embasadas nas teorias expostas na primeira parte deste trabalho, com ênfase na leitura de charges a partir do significado representacional da GDV.

Por último, tecemos as considerações finais, expondo os resultados e as impressões didático-pedagógicas a partir dos estudos teóricos e da aplicação das oficinas, e apresentaremos o Caderno de Orientação Pedagógica para subsidiar o trabalho de outros professores em sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho tem como objetivo contextualizar, sustentar e embasar as discussões centrais do estudo, a partir de uma revisão crítica das teorias existentes, para tanto, abordamos os principais conceitos, teorias e autores que dialogam com o tema em estudo.

2.1 CAMINHOS DA SOCIOSSEMIÓTICA/ SEMIÓTICA SOCIAL E A NOÇÃO DE GÊNERO

Os estudos semióticos foram fundamentados em mais de uma perspectiva teórica. Vale ressaltar algumas que são mais conhecidas: A escola de Praga com Trubetzkoi e Jakobson, em que foram desenvolvidos práticas de estudos semióticos e análise estruturalistas, onde a língua é concebida como resultado da atividade humana; A escola de Paris aparece nos anos 60 e criam os conceitos de Significante, significado, signo arbitrário e motivado; e a escola da Austrália que baseou seus fundamentos nas concepções da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985) em que o objeto de estudo é abordar o uso da linguagem como meio de interação social, isso faz com que os interlocutores utilizem os mais diversificados elementos semióticos.

Assim, motivados pelas teorias funcionalistas da linguagem, os pesquisadores e estudiosos criaram a Sociossemiótica a fim de estudar os sistemas semióticos a partir de práticas humanas em condições sociais que vão além da linguagem verbal.

A Sociossemiótica (SS) fortaleceu-se com a teoria funcionalista de Halliday, e algum tempo depois, Kress e Van Leeuwen aprofundam o estudo dos significados a partir do texto imagético, nos apresentando os estudos da Gramática do Design Visual. A teoria da GDV, conforme Almeida (2009, p. 175) nos possibilita uma análise crítica de imagens, pois esses tipos de textos representam “códigos de significado imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural.”

Sendo assim, é visível que cada enunciado carrega em si as marcas das relações de poder, ideologias e dinâmicas sociais que o envolve. Dessa forma, compreender esses códigos requer uma leitura crítica que considere as influências históricas e contextuais, vivida pelos indivíduos e grupos.

Podemos afirmar que os livros *Language as Social Semiotic: The social Interpretation*

of Language and Meaning (Halliday, 1978) e *Language as Ideology* (Hodge; Kress, 1979) foram os que iniciaram com o uso do termo *Social Semiotic*, partindo da premissa que a construção de sentido linguístico se dá a partir da perspectiva social, desse modo, podem ser considerados os precursores da Sociossemiótica. Porém, segundo Gualberto e Pimenta (2019) a Sociossemiótica só se configura como uma proposta que considera todos os modos de produção de sentido, com a publicação de Hodge e Kress (1988).

Assim, a Sociossemiótica está relacionada com a semiose humana como um fenômeno social em suas origens, funções, contexto e produções de sentidos. E assim, considera “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (Hodge; Kress, 1988, p. 261).

Desse modo, os significados são formados por meio de diversos sistemas semióticos, refletindo a construção social e histórica dos textos e práticas de uma sociedade. Isso implica que o entendimento e interpretação dos signos e símbolos são profundamente influenciados pelos contextos sociais e históricos em que surgem.

A teoria da Sociossemiótica enfatiza que os signos não são meramente arbitrários, mas sim motivados por contextos específicos e intencionais. Compreendendo que:

O principal fundamento da teoria é a noção de signo motivado (*motivated sign*). Refutando a visão da semiótica tradicional de arbitrariedade do signo, a SS defende o argumento de que todo signo é resultado do interesse do produtor do texto, o qual faz as escolhas que acreditam ser mais adequadas ao seu propósito. Dessa forma, os “signos surgem do nosso interesse em um dado momento [...] e ele [o interesse] adquire seu foco a partir de fatores do ambiente em que o signo está sendo produzido”. (Gualberto; Pimenta, 2019, p.19).

Consoante a ideia de Gualberto e Pimenta (2019) os signos emergem do interesse do momento e são moldados pelos fatores do ambiente em que estão sendo produzidos. Segundo Hodge e Kress (1988), a Sociossemiótica estuda o fenômeno semiótico considerando que os processos de produção e recepção de sentidos só podem ser compreendidos levando em conta a dimensão social e as lutas de poder que a definem e que são refletidas nos processos comunicativos. Partindo dessa percepção, na *Semiótica Social* (van Leeuwen, 2005, p.11) considera que o foco está na: “forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e eventos para interpretá-los – que é uma forma de produção semiótica – no contexto de situações sociais e práticas específicas.”

Nessa perspectiva, o processo de produção de signos ocorre como resultado de uma

relação contínua entre produtor e contexto, em que todos se transformam, uma vez que:

O significado é sempre negociado no processo semiótico, nunca imposto de cima para baixo a partir de um autor onipotente, em um código absoluto. A semiótica social não pode se responsabilizar pelo fato de os textos não produzirem exatamente os significados e efeitos que seus produtores esperam, e por isso são as respostas incertas que devem ser estudadas no nível da ação social e de seus efeitos na produção de significados. Assim, o contexto é crucial para a geração de significado. Além disso, os produtores das mensagens constroem uma identidade social para si e para seus leitores (Soares, 2023, p. 14).

A Sociossemiótica reconhece que os textos podem não gerar os efeitos esperados, e destaca a importância de estudar as respostas e efeitos sociais na produção de significados, ao passo que o contexto desempenha um papel crucial, e os produtores de mensagens moldam a identidade social tanto para si quanto para seus leitores.

Assim, o resultado das interações entre produtor e leitor resultam em transformações mediadas pelos recursos ou modos semióticos e pelo contexto, pois a Sociossemiótica é uma teoria que considera uma vasta possibilidade de modos de comunicação que consiste nas práticas sociais relacionadas a múltiplos contextos e culturas. Ressaltando os objetivos da SS, Kress (2003) tece uma crítica quanto à concepção da semiótica tradicional:

A semiótica promete trazer categorias que podem ser aplicadas igualmente a todos os modos de representação e comunicação. Ao mesmo tempo, tal teoria irá nos dizer que quando lidamos com um modo em um nível mais específico, precisamos usar termos e descrições que concernem àquele modo. Porém, os termos que utilizamos para lidar com um modo específico – por exemplo, a escrita – ainda serão termos semióticos, não os termos das teorias linguísticas. Não há mudança de teorias quando partimos de um nível – da descrição multimodal – para outro – da descrição de um modo específico (Kress, 2003, p. 41).

Nesse contexto, a Sociossemiótica considera como sistemas semióticos, os signos e as semioses de todos os fenômenos culturais, tornando-se uma ciência que tem como objeto de estudo todo e qualquer sistema de signos, como por exemplo: a moda, a dança, a música, o vídeo, sons, gestos, cinema, símbolos, fotografia, dentre outros, o que nos possibilita um estudo global de todas as manifestações de comunicação.

Para Gualberto e Pimenta (2013, p. 33) “os signos são motivados, ou seja, são produzidos a partir de um interesse para cumprir um determinado objetivo”. Desse modo, os objetivos são transmitidos a partir de escolhas dos modos semióticos e motivadas por diversos fatores, ou seja, os signos se materializam em textos para ocorrer o processo de comunicação.

Tendo em vista o exposto, para que os interlocutores se caracterizem como sujeitos

constituídos na/pela linguagem, eles precisam estar inseridos em um contexto social e produzirem escolhas de recursos linguísticos e semióticos a fim de que resultem em interações sociais. Desse modo, os sujeitos valem-se de recursos semióticos para constituir os textos, formados por diversas semioses, e isso exige novas análises voltadas às práticas pedagógicas resultantes dos contextos multimodais.

Um ponto essencial para a Sociossemiótica é a apropriação do termo recurso, utilizado por Halliday, que substitui a noção de código da semiótica tradicional. Por sua vez, o paradigma proposto por Hodge e Kress (1988) reconhece os modos semióticos como recursos, que são meios e instrumentos diversos criados pelos seres humanos para efetivar o processo comunicativo.

Assim, a Sociossemiótica é uma teoria que nos ampara nos estudos dos recursos semióticos verbais e imagéticos, compreendendo que cada elemento contribui com a construção da significação, situando o texto nas práticas sociais de que faz parte. Conforme argumentação de van Leeuwen (2011) a teoria da multimodalidade possui como meta, o aprimoramento de necessidades para atender a diversidade cultural que podem estar aliada aos recursos tecnológicos, favorecendo a compreensão dos recursos semióticos integrados no texto.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da Língua Portuguesa está pautado em uma metodologia que traz os diferentes tipos de textos para o centro das atenções no contexto. Assim, a atenção voltada aos tipos de textos parte da premissa de que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (Brasil, 1998, p. 21).

Sob essa perspectiva, a BNCC também salienta que o ensino de língua portuguesa precisa ser pautado no texto, considerando seus vários meios de expressão em diferentes contextos comunicativos.

Desse modo, percebe-se que o foco está no texto como instrumento primordial de estudo da língua, e a relevância dos gêneros é enfatizada ao relacioná-los com os contextos de produção do texto, como podemos comprovar no trecho:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio- histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (Brasil, 2018, p. 72).

Então, pode-se afirmar que a BNCC valoriza os gêneros e ressalta sua importância no ensino da língua. A BNCC especifica como objetivo de ensino na habilidade EF15LP02,

estabelecer previsões sobre o conteúdo que será lido, interpretando os sentidos, a estrutura e o propósito social do texto, e para tanto, é necessário utilizar os conhecimentos prévios sobre a origem e o contexto desse texto, o estilo, o formato e o tema abordado, o suporte, entre outros. Assim, tanto os PCNs quanto a BNCC indicam a necessidade de metodologias de ensino de linguagens serem mediadas por gêneros.

Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), com base em estudos de gêneros em diferentes abordagens teóricas, descrevem o conceito de gênero sob três perspectivas, são elas: sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Abordagens teóricas de gêneros

ABORDAGENS	TEÓRICOS	CARACTERÍSTICA GERAL
SOCIOSSEMIÓTICA	Martin Hasan Fowler Kress Fairclough	Estudos que utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday) das análises críticas e da teoria textual. O foco principal dessa teoria é compreender a linguagem como prática social e discutir relações entre texto e contexto e entre discurso e estruturação social.
SOCIORRETÓTICA	Swales Miller Bazerman	Trabalhos que retomam a retórica, a teoria dos textos e as posições etnográficas e tem como objetivo analisar os gêneros, considerando-os como ações sociais que se materializam uma classe de eventos.
SOCIODISCURSIVA	Bakhtin Bronckart Maingueneau Adam	Estudos que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas e buscam apresentar a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade.

Fonte: Guisardi (2015, p. 39).

Partindo das postulações teóricas de Meurer, Bonini e Motta Roth (2005) sobre as abordagens de gênero, Guisardi (2015) formula o quadro acima e elucida que o prefixo "sócio" presentes nas abordagens definidas, são empregados porque todas essas perspectivas têm seus trabalhos priorizando o aspecto social da linguagem.

Sob a perspectiva da Sociossemiótica, van Leeuwen (2005) legitima a ideia do conceito de gênero como uma prática social que revela circunstâncias englobando uma ou mais práticas sociais; ou seja, como se tais práticas/ ações/comportamentos sociais permanecendo com seus objetivos e propósitos partissem de um contexto original para outro contexto, com o intuito de evidenciá-las para os participantes.

Segundo Kress (1989, p. 19), “os gêneros codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos”. Sob esse ponto de vista teórico, os gêneros configuram a representação de todos e quaisquer eventos sociais.

É relevante salientar que, na concepção de Kress, jamais devemos analisar os gêneros de forma separada dos recursos imagéticos que os integram. Sua teoria aborda como a linguagem escrita e as composições visuais se combinam em um determinado gênero, atuando como base para interpretações carregadas de ideologias.

Kress (1989, p. 21) argumenta que “a criação de significado acontece em ambos os níveis, ao mesmo tempo: no nível do contexto imediato, em que ocorrem os acontecimentos sociais típicos de uma determinada instituição, e no nível do contexto mais amplo de uma cultura específica.” O autor destaca a importância da semiótica social como uma ferramenta para compreender a linguagem, por meio dos agrupamentos de signos usados para atribuir significados/sentidos. Conforme Pereira e Rodrigues (2009):

Estudar os gêneros do discurso a partir da abordagem sociosemiótica é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que: (a) estrutura experiências diárias; (b) (re)constrói relações interpessoais e (c) se manifesta na forma de textos sócio-situados (Pereira; Rodrigues, 2009, p. 5).

Portanto, destacamos a importância de observar o processo de atribuição de significados, aos diversos meios de interpretação que caracterizam os gêneros, pois “os objetivos de quem produz um signo resultam a uma relação motivada entre significante e significado e, logo, a signos motivados” (Kress; Leite-Garcia; van Leeuwen, 2001, p. 375). Então, compreendemos que é pertinente basear-se teoricamente na perspectiva sociosemiótica para este estudo, pois focaliza os diversos aspectos/recursos semióticos presentes em um gênero, e o modo em que eles se empreendem na constituição de significados, na representação do mundo, na organização de práticas e na (re)criação de vínculos e identidades.

O conceito de recurso semiótico respaldado na teoria de Halliday corrobora a ideia de que a gramática da linguagem não se resume a uma fórmula ou um manual de normas fixas para formar frases, mas sim uma ferramenta para criar significados. Essas ferramentas são consideradas como qualquer tipo de estratégias e objetos que empregamos para nos comunicar, seja de forma física ou através de recursos tecnológicos.

Nesse contexto da Semiótica Social, van Leeuwen (2005) apresenta uma abordagem sistemática, abrangente e consistente dos fenômenos da comunicação em sua totalidade, e não

de forma isolada. A partir dessas premissas, a teoria da multimodalidade nasce como um estudo do comportamento diversificado dos recursos semióticos na área para construir sentidos no processo de comunicação.

Enfim, o ensino da língua portuguesa no eixo leitura/escrita através dos gêneros se tornou um valor social e lidamos, no contexto atual, e frente a toda progressão tecnológica a que estamos inseridos nesta era da multimodalidade, com gêneros que envolvem diferentes modos semióticos. Nesta perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que esses gêneros, nomeados de multimodais são aqueles que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um modo semiótico e que exigem um desenvolvimento maior da nossa capacidade de leitura e escrita.

Desse modo, a noção de multimodalidade priorizada nesta pesquisa está sistematizada na perspectiva da Semiótica Social, pois permite um olhar para a efetivação dos significados/sentidos, a partir da organização de recursos semióticos inseridos em um contexto social na produção dos modos e na sua recepção.

2.2 MULTIMODALIDADE

O termo multimodalidade foi apresentado com mais intensidade por Kress e van Leeuwen na década de 90, e é compreendido como um campo de estudo que objetiva analisar a produção de significados, considerando os diversos modos e meios possíveis de significação à disposição dos sujeitos socioculturais. Sob o ponto vista de Cope e Kalantzis (2006) todo texto é multimodal, não podendo ser constituído em uma única modalidade, porém tendo sempre uma dela prevalecendo. Na perspectiva de Ottoni et al. (2010):

O termo multimodalidade foi introduzido para jogar luz à importância de se levar em conta não só a linguagem verbal como outros aspectos semióticos, a música, os gestos etc.) na construção dos textos. A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor (Ottoni et al, 2010, p. 10).

Esta ideia evidencia a importância da abordagem multimodal na análise e no ensino da linguagem, ressaltando que a construção de sentidos nos textos contemporâneos ultrapassa a exclusividade do verbal. Ao destacar a presença constante de elementos como som, imagem, movimento e gestos nos meios de comunicação e nas práticas sociais, os autores enfatizam que os textos atuais são formados por uma complexa rede de modos semióticos que interagem entre

si. Logo, compreender a multimodalidade é importante para analisar criticamente os discursos contemporâneos, especialmente em contextos marcados pelo uso de tecnologias digitais e pelas práticas comunicativas híbridas.

Diante desta visão, a Multimodalidade explora todas as formas de comunicação e expressão que transcendem as palavras, como: imagem, movimentos, contato visual, atitude, sons e suas conexões. Nesse contexto, estamos inseridos em uma sociedade imagética, e que nos impede de pensar o texto somente em uma percepção monomodal, mas, sim, precisamos compreendê-lo como uma formação social que é multimodal, assim:

Abordagem multimodal decorre da Semiótica Social, uma vez que permite analisar os textos a partir dos modos que constituem determinada produção, seja escrita, imagens, oralidade, entre outros. A variedade de modos de comunicação é um aspecto inerente a qualquer texto, tornando-o “multi-modal”. Por exemplo, mesmo num texto que aparente ser predominantemente escrito, existem outros modos como a tipografia e o layout. (Gualberto; Pimenta; Santos, 2017, p. 39)

Essa multimodalidade enriquece a interpretação e a experiência do leitor, evidenciando como diferentes modos trabalham em conjunto para transmitir significados complexos e contextualmente específicos. A abordagem multimodal amplia o olhar analítico, permitindo compreender os textos como unidades complexas de linguagem, nas quais aspectos visuais, sonoros e espaciais desempenham papéis significativos na produção de sentidos. Dessa forma, a crescente diversidade cultural e linguística nos apresenta a um mundo da comunicação vasto de linguagens, símbolos e formas de comunicação presentes na criação de significados para os textos multimodais atuais, ou seja, textos que incluem elementos visuais, sonoros, espaciais, comportamentais, entre outros. Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19) valorizam esses aspectos, atestando que:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multisemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos sentidos (Dionísio; Vasconcelos, 2013, p. 19).

Na atualidade, existe um vasto interesse pela análise de diferentes gêneros textuais e a multiplicidade de linguagem que são constituídos, uma vez que vivemos em uma sociedade em que a comunicação ocorre de forma multisemiótica, ou seja, por meio da combinação de diferentes linguagens e estímulos sensoriais. Os textos que são propagados na vida social são altamente multimodais, pois cada vez mais estão conectados com outros modos semióticos, e desse modo, amplia a noção de leitura e exige do leitor uma postura mais atenta e crítica diante

da complexidade dos modos que estruturam os discursos.

Assim, os currículos escolares e documentos normativos educacionais, como por exemplo da BNCC trazem esses textos multimodais para que os alunos possam compreender e produzir textos que utilizam diferentes modos de comunicação, além do modo verbal, como imagens, sons, vídeos, gráficos, entre outros.

A BNCC percebe a linguagem como um instrumento de interação social. Desse modo, na introdução do componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC enfatiza a conexão desse componente com materiais e diretrizes curriculares elaboradas nos últimos anos, assim Brasil (2017, p. 67) evidencia-se que “na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos...” e portanto, ressalta a relevância da renovação, motivadas pelas mudanças nas práticas sociais atuais, promovidas, consideravelmente, através do avanço da era tecnológica.

Nesse prisma, a BNCC utiliza o termo texto como princípio para a concretização das habilidades a serem aprimoradas pelos alunos, como por exemplo:

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, carta de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a dados e opiniões relacionadas a esses textos (Brasil, 2017 p.177).

A partir desta habilidade é importante a análise dos diversos tipos de textos de opinião, com uma abordagem crítica e fundamentada, mantendo uma postura ética e respeitosa ao considerar dados e opiniões. Segundo a BNCC, a leitura ganha uma amplitude maior, englobando não apenas o texto escrito, mas também imagens estáticas (fotografias, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos, diagramas) ou em movimentação (documentários, filmes, vídeos etc.) e também o som (música).

A abordagem das atividades do eixo - leitura envolve aspectos que estão conectados com as práticas de utilização e análise, considerando a diversidade de linguagens presentes nas interações sociais. Dessa forma, ler torna-se uma prática que requer habilidades multimodais e interpretativas ampliadas. O objetivo é desenvolver leitores críticos, capazes de compreender e produzir sentidos em diferentes contextos e suportes comunicativos, conforme detalhado:

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos: Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor,

brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros (Brasil, 2017, p. 73).

Ao analisar textos escritos e que envolvem múltiplas linguagens, a BNCC está inserida em uma visão de expansão dos conhecimentos básicos, visando permitir uma participação ativa e reflexiva em diferentes atividades sociais, onde a comunicação é essencial e ocorre através da interação.

O ensino da língua está se resignificando e passando a valorizar a leitura e a escrita como formas importantes de aprender e se informar. Também é reconhecida a importância de dominar os conhecimentos necessários nas interações sociais que acontecem por meio da linguagem, pois isso é essencial para seguir aprendendo mesmo fora da escola.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (Brasil, 2017, p. 75).

Assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura não deve ocorrer de maneira abstrata ou desvinculada de contextos reais de uso da linguagem. Ao contrário, essas habilidades devem ser construídas a partir do contato com textos autênticos, que pertencem a gêneros discursivos inseridos nos diferentes campos de atuação social. Essa abordagem favorece a formação de leitores competentes, capazes de compreender e interagir criticamente com os diversos discursos que circulam na sociedade.

No Eixo Leitura, a BNCC aborda as práticas sociais de leitura, dando destaque aos textos multissemióticos (multimodais), em conformidade com a visão de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) que os conceituam como aqueles que envolvem diferentes formas de linguagem, e para atribuímos significados variados, é necessário utilizar recursos como imagens, linguagem verbal, sons, músicas, texturas e gestos.

No entanto, apesar de concordar com essa abordagem, o documento oficial age com timidez e não assume totalmente a perspectiva de leitura multimodal. Isso fica evidente, entre outros aspectos, pela escassa utilização do vocábulo multimodalidade na BNCC, que é manifestado apenas duas vezes, em contrapartida à expressão multissemiótico.

Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 46), "na época atual da multimodalidade, os recursos de comunicação visual, além da linguagem verbal, são considerados totalmente

competentes para expressar e transmitir mensagens". Os autores argumentam que as cores, não apenas funcionam como um meio de comunicação visual, capaz de transmitir conceitos e conexões, mas também contribuem para a harmonia e unidade nos textos.

Sob esse enfoque, somos envolvidos pela veloz propagação da tecnologia, o que favorece o acesso e a produção de textos multimodais, de modo que são considerados o texto e o contexto real do processo de comunicação, assim Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) afirmam que:

[...] não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação. Por exemplo, a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura. Já recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos. Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas. (Nascimento, Bezerra e Herbele, 2011, P.530).

Nesse sentido, é importante levarmos em consideração todos os modos de recursos semióticos relacionados aos fatores sociais, econômicos e culturais inseridos no processo de aprimoramento da leitura e escrita. É importante ressaltar que o conceito de leitura em uma abordagem multimodal com base na perspectiva Sociossemiótica considera o texto em sua complexidade, levando em conta toda materialidade e os diversos elementos relacionados ao contexto no qual o sujeito está inserido. Sob esse viés,

Uma abordagem multimodal para a prática pedagógica no ensino de leitura abre espaço para a ampliação do conceito de texto, proporcionando uma postura mais crítica dos educandos sobre modos de produção de sentido. Interagir com os textos sob essa perspectiva promove uma experiência que considera a materialidade textual, seja ela composta por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação. (Gualberto; Pimenta; Santos, 2017, p. 57)

A concepção multimodal defendida por Gualberto, Pimenta e Santos (2017) enriquece a compreensão e interpretação ao reconhecer como diferentes elementos colaboram para a construção de significados. Nesta perspectiva, é possível assimilar a complexidade e a profundidade dos textos em sua totalidade multimodal. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), os textos multimodais são compreendidos como produção de significado em muitas articulações. Essa compreensão ocorre porque os gêneros multimodais provocam novos moldes de leitura que necessitam ser trabalhados na sala de aula com o intuito de favorecer o

aprimoramento de múltiplas habilidades e competências comunicativas nos alunos.

Desse modo, a multimodalidade refere-se à prática de usar múltiplos modos de comunicação para criar significado em textos e mensagens. E assim, implica na combinação de diferentes modos de linguagem, como palavras, imagens, sons, movimentos, cores e outros elementos visuais e sensoriais, para exibir uma mensagem ampla. A multimodalidade atesta que a comunicação contemporânea acontece em ambientes em que várias formas de expressão são usadas sincronicamente.

Nessa conjuntura, e afetados pela globalização e o crescimento tecnológico, vários gêneros multimodais se propagaram nas atividades sociais atuais, e assim resultou na demanda de diversificar e inovar o conceito de letramento. Portanto, ensinar leitura na contemporaneidade demanda estratégias que contemplem os modos visuais, sonoros e espaciais presentes nos discursos. Trata-se, assim, de um movimento que desafia a escola a rever seus métodos e finalidades, tornando o ensino mais sensível às práticas sociais de linguagem.

Os textos multimodais não consideram somente o agrupamento de imagens e textos; eles são constituídos por várias simbologias e significados que permitem a construção de um pensamento crítico diante destes textos. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade é um campo de estudo que se preocupa em averiguar como os modos semióticos são produzidos, distribuídos e interpretados na paisagem semiótica. E assim, conceituam o termo multimodalidade:

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados –podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20).

Essa interação entre modos valoriza a comunicação, permitindo uma expressão mais complexa e eficaz de ideias. Assim, a análise da multimodalidade revela como diferentes elementos semióticos trabalham juntos para criar significados mais profundos e integrados. Dionísio (2007) conceitua o texto multimodal como um processo de construção textual pautado na associação de diversos modos de representação. Isso se refere não apenas aos textos escritos, como também aos orais, visuais, entre outros.

A abordagem da multimodalidade na educação vai além do ensino tradicional baseado apenas em textos escritos, ela reconhece que os alunos precisam ser alfabetizados em várias linguagens, o que inclui não apenas a leitura e escrita de palavras, mas também a compreensão e a produção de elementos visuais, sonoros e gestuais. Isso é importante para que os alunos

possam compreender, interpretar e comunicar mensagens de maneira eficaz em diferentes contextos.

Conforme podemos observar na informação, extraída da BNCC em que analisa as práticas de linguagem, os objetos de aprendizagem e as competências, a multimodalidade está incluída na sugestão de leitura proposta no documento, pois o leitor precisa ser capaz de utilizar e compreender a pluralidade de significados dos textos e dos diferentes meios de comunicação, conforme apresenta a BCNN (2018):

Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e da propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente (Brasil, 2018, p. 137).

Desse modo, a BNCC mesmo que implicitamente, considera a multimodalidade, e valoriza a importância de o leitor ser capaz de interpretar os recursos multissensoriais presentes nos textos, visando desenvolver uma postura crítica diante das informações e promover um consumo consciente.

Ancorada na definição de multimodalidade defendida por Kress; Van Leeuwen (2006) fica evidente que a presença de diferentes formas de linguagem é crucial para o desenvolvimento do conhecimento, já que por meio das representações visuais, a criança é conduzida pela sequência de imagens e se familiariza com gênero, sem precisar antes de compreender o texto escrito.

Na abordagem das competências de leitura nos últimos anos do Ensino Fundamental sobretudo nas áreas jornalísticas, midiáticas, bem como, atuação na esfera pública e artística, a BNCC destaca a importância da multimodalidade e da multissemiose como elementos fundamentais para a construção dos significados, como por exemplo,

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc (Brasil, 2018, p.141).

Dessa forma, a multimodalidade não é tratada com o objetivo de reconhecer os componentes que formam esses textos, mas sim a compreender como eles contribuem para a criação de significado. Isso evidencia que a multimodalidade é vista na BNCC como uma ferramenta para melhorar a habilidade de interpretação e olhar crítico dos estudantes no que

concerne à comunicação.

Diante dos estudos e as conceituações expostas, a multimodalidade, no âmbito desta pesquisa, é compreendida segundo os postulados da semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), em que a construção de sentidos é um evento social, sendo a comunicação concebida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”. Assim, a constituição de significados é dinâmica e ocorre em duas frentes: na articulação do texto pelo produtor e na interpretação pelo receptor.

Assim, a multimodalidade é uma ferramenta poderosa pois reconhece e explora a interação entre diferentes modos de comunicação, ampliando nossa compreensão do mundo e criação de mensagens mais impactantes e significativas e para tanto necessita ser utilizada nas práticas escolares baseando em metodologias atraentes. Nesse sentido, integrar a multimodalidade ao contexto escolar significa promover uma aprendizagem mais dinâmica, conectada à realidade dos estudantes. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas frente à diversidade de textos presentes no cotidiano.

2.3 ABORDAGEM DA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNERO

A Pedagogia com Base em Gêneros proposta por Martin; Rose (2008) e Rose; Martin (2012) compõe-se teoricamente por influência de postulamentos sociológicos, interacionistas e também com base nos ensinamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1985) que se ocupa no estudo da linguagem em seus diversos papéis sociais, onde cada indivíduo elabora e constitui significados através das funções e interações existentes no sistema comunicativo.

Segundo (Martin, 2000 apud Muniz da Silva, 2015), a concepção de gêneros versada pela Escola de Sidney, composta por um conjunto de especialistas em linguística e educação, está relacionada à visão de língua e contexto da LSF. Nesse contexto, os gêneros são analisados a partir do enfoque da Sociosemiótica como padrões de significado que se repetem em diversas formas (multimodalidade). Para esta perspectiva teórica, gênero compreende um processo social realizado com um objetivo específico e estruturado em diferentes etapas, já que várias camadas de significados são necessárias para lidar com uma categoria.

Nesse prisma, foram elaborados programas de escrita e leitura baseados em diferentes estilos textuais, com o objetivo de fornecer aos educadores os recursos necessários para assessorar os alunos na interpretação e composição de textos a fim de construir significados.

Os pesquisadores da Escola de Sidney decidiram mapear os gêneros após se preocuparem com as dificuldades que os alunos tinham em não saberem o que escrever e os professores não dispunham de critérios metodológicos para correção e auxílio aos alunos nas suas produções. Dessa forma, surgiu a proposta de ensinar os gêneros textuais de maneira explícita, evidenciando suas estruturas, finalidades e contextos de uso. A abordagem passou a valorizar o ensino sistemático da linguagem, articulando leitura, escrita e oralidade. Com isso, promoveu-se uma prática pedagógica mais efetiva e contextualizada, centrada nas reais necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, com o intuito de desenvolver o índice de letramento dos alunos das escolas australianas, é que a Pedagogia de Gênero ou Pedagogia Baseada em Gêneros se constitui como uma estratégia de ensino através da metodologia envolvendo teoria na prática pedagógica. Desse modo, através da leitura crítica de textos, o aluno possa dominar o gênero mediante a prática dirigida de leitura (Rose, 2015a).

Assim, a Pedagogia com Base em Gêneros parte do princípio de que os educadores devem orientar e capacitar os alunos antes que estes sejam capazes de ler e escrever de forma autônoma. Essa orientação envolve a mediação ativa do professor, que fornece modelos, estratégias e feedbacks durante o processo de aprendizagem.

Nesse âmbito, as orientações verbais por parte do professor e as tarefas colaborativas de escrita são métodos para conduzir o aluno ao longo desse processo de aprendizado da linguagem escrita como um todo. Pois conforme Rose (2015b, p. 6), “uma regra importante da pedagogia de gêneros é que os alunos precisam ser trabalhados pelos professores antes de começarem atividades de aprendizagem”.

Sob essa perspectiva de ensino por meio de gêneros, Rose e Martin (2012) tem o intuito de indicar um suporte aos professores no processo de ensino e aprendizagem, assim, esquematizaram os gêneros que estão evidentes no universo escolar, salientando como a linguagem concebe significados a partir de diferentes gêneros em divergentes áreas.

Durante o Writing Project foi considerado fundamental pelos autores a definição do objeto de ensino a ser abordado e a forma de abordagem, e, os principais gêneros a serem trabalhados no Ensino Fundamental foram estruturados de acordo com o exposto no Quadro 2:

Quadro 2: Gêneros no Ensino Fundamental

Famílias de gênero	GÊNERO	PROPÓSITO	ESTÁGIOS
ESTÓRIAS	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolvendo uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Anedota/episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento marcante Reação
	Exemplum	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
TEXTOS FACTUAIS	Descrição	Descrever coisas específicas	Orientação Descrição
	Relatório	Classificar e descrever coisas	Classificação Descrição
	Explicação	Explicar uma sequência de eventos	Fenômeno Explicação
	Procedimentos	Como fazer uma atividade	Propósito Equipamento Passos
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer	Propósitos Regras
ARGUMENTOS	Exposição	Argumentar por um posto de vista	Tese Argumentos Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução

Fonte: (Adaptado de Rose; Martin 2012)

Assim, o *Writing Project* orientou a escolha dos principais gêneros textuais a serem trabalhados, promovendo uma abordagem mais prática e contextualizada da escrita. Por sua vez, o projeto *Write it Right* em sua 2ª fase, aprofundou-se na análise de gêneros voltados ao Ensino Médio, visando desenvolver habilidades de leitura e escrita que preparassem os alunos para o ensino técnico e superior, e assim foram mapeados conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Gêneros no Ensino Médio

	GÊNERO	PROPÓSITO	ETAPA
ESTÓRIAS	Relato	Relatando eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolvendo uma complicação de uma estória	Orientação Complicação Resolução
	Exemplum	Julgando o caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhando uma reação emocional	Orientação Evento importante
HISTÓRIAS	Relato autobiográfico	Relatando eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato biográfico	Relatando estágio da vida das pessoas	Orientação Eventos
	Relato histórico	Relatando eventos históricos	Plano de fundo Eventos
	Relato explicativo	Explicando eventos históricos	Plano de fundo Explicação de eventos
EXPLICAÇÕES	Explicação sequencial	Explicando uma sequência	Fenômenos Explicações
	Explicação condicional	Explicando causa e efeito	Fenômenos Explicações
	Explicação fatorial	Explicação múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicando múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência

PROCEDIMENTOS	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Relato de procedimento	Relatando observações	Propósito Método Resultados
RELATÓRIOS	Relatório descritivo	Classificando e descrevendo tipos de fenômeno	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificativo	Classificando e descrevendo tipos de fenômeno	Classificação
	Relatório composicional		Descrição de tipos de fenômenos Classificação Descrição das partes de fenômeno
ARGUMENTOS	Exposição	Argumentando para um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
	Discussão	Discutindo dois ou mais pontos de vistas	Problema Lados Resolução
REAÇÃO A TEXTOS	Resenha	Avaliando um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretando a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta crítica	Reagindo a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

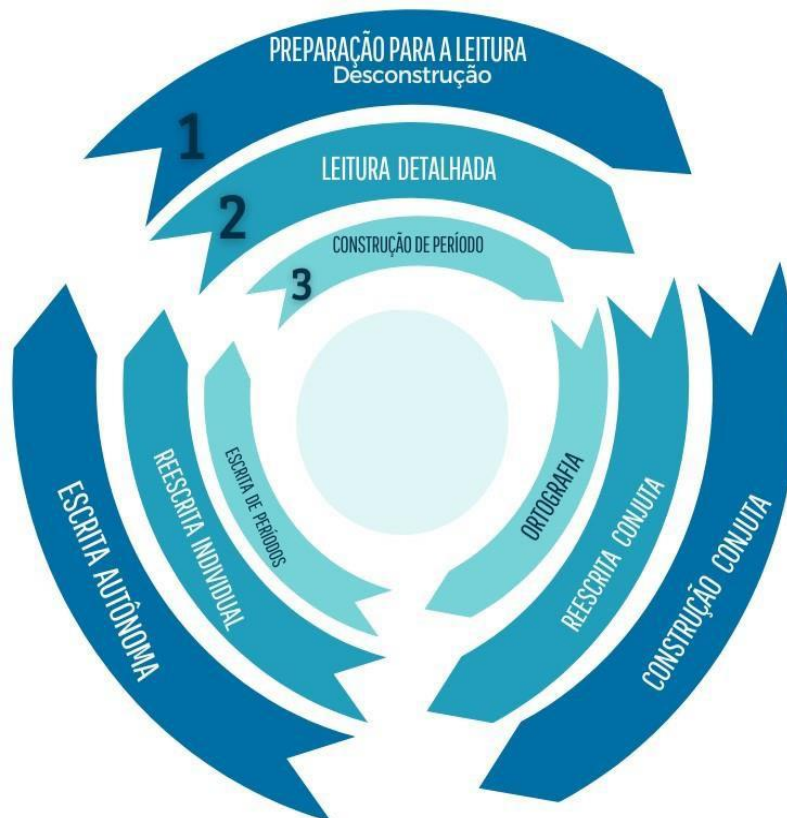
Fonte: Traduzido por Pinton (2016), a partir de Rose e Martin (2012).

Ao trabalhar com esses gêneros, o projeto buscava fortalecer a competência comunicativa dos alunos, facilitando sua transição para níveis de ensino mais avançados. À luz da Pedagogia de Gêneros, a visão de (Rose, 2014), defende a ideia que a partir do mapeamento dos gêneros temos uma metodologia de ensino que permite aos estudantes o domínio tanto do gênero em questão quanto da metalinguagem explorada por todos os alunos no programa escolar.

Logo, é essencial que a linguagem reflexiva estabelecida e usada em cada estilo seja analisada pelos alunos, de modo que eles, ao término do ciclo de ensino, tenham adquirido habilidade não apenas para escrever textos, mas também para interpretar experiências em textos técnicos, cativar o leitor utilizando recursos, debater e avaliar pontos de vista em argumentos

Baseando-se nas informações trazidas para colaborar com o ensino de um gênero, são apresentados momentos sequenciais que inicialmente foi pensado por Rothery (1996), e posteriormente, Rose; Martin (2012) redesenha e apresenta os ciclos de ensino de gênero: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual, conforme a Figura 1 :

Figura 1: Ciclo de ensino de gêneros



A partir das informações apresentadas na imagem, os ciclos de ensino de gênero consistem em três etapas principais: Desconstrução, Construção Conjunta e Escrita Individual. Na Desconstrução, os alunos analisam e exploram um gênero textual específico, identificando suas características, estrutura e função. Na Construção Conjunta, professores e alunos produzem o texto juntos. Finalmente, na Construção Individual, os alunos produzem seus próprios textos de maneira independente. Ao discorrer sobre o Ciclo de ensino e aprendizagem baseado em gêneros, Muniz da Silva afirma que:

o círculo externo – o nível 1 do ciclo de aprendizagem – inclui estratégias para que os alunos leiam e analisem o contexto e a estrutura do texto, dividindo-o em suas partes constitutivas e relacionando-as ao propósito social do texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. O círculo intermediário – nível 2 do ciclo – visa à leitura detalhada em que a linguagem é analisada conforme os padrões de significado na oração e entre orações. Por exemplo, pequenas passagens de textos são selecionadas para leitura detalhada, em seguida os alunos são convidados a reescrever usando padrões de linguagem semelhantes a fim de sistematizar conhecimentos sobre a gramática e o discurso. O círculo interno – nível 3 do ciclo – desenvolve atividades relativas a vocabulário e ortografia [...] (Muniz da Silva, 2015, p. 24-26)

Conforme Muniz da Silva (2015, p. 19), o ciclo de aprendizagem baseado em gêneros “requer a troca de responsabilidade entre professores e estudantes, pois o professor fornece todo o suporte que os estudantes precisam para se aproximarem e se apropriarem dos gêneros”, uma vez que os discentes são protagonistas da sua aprendizagem, tornando-se sujeitos ativos no processo de ensino.

Nesse sentido, para alcançar seus objetivos, os pesquisadores da Escola de Sydney apresentam três ciclos para aplicar um trabalho de leitura e escrita com gêneros diversos, em áreas diferentes: Preparação para leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita individual. Cada etapa do ciclo é importante para o desenvolvimento gradual das competências linguísticas dos alunos, promovendo a compreensão dos gêneros abordados. A desconstrução permite a análise crítica de modelos textuais, enquanto a construção conjunta favorece o trabalho colaborativo e a mediação docente. Por fim, a escrita individual consolida o aprendizado, permitindo que o aluno aplique de forma autônoma os conhecimentos adquiridos.

Na fase de preparação para leitura é o momento de observação/leitura do contexto de cultura e de situação do gênero por meio da leitura de textos. A Construção conjunta é a fase que requer do aluno a utilização do que se sabe sobre o assunto e o gênero já trabalhados, a fim de que, em grupo entre colegas e o auxílio do professor, possam produzir um texto coletivamente. A Escrita individual tem como finalidade conscientizar os alunos sobre as características percorridas na sala de aula e produzirem um texto do mesmo gênero trabalhado.

Essas estratégias vistas anteriormente, são compiladas em três diferentes ciclos/níveis e são compreendidas como um conjunto de alternativas para integralizar a leitura e a escrita com o currículo escolar, e evidenciam diferentes perspectivas do letramento.

Nesse cenário, tal proposta de ensino valoriza a construção gradual da autonomia, respeitando o tempo e os níveis de proficiência dos estudantes. Com isso, o ensino de língua torna-se mais equitativo, significativo e voltado à formação de sujeitos críticos e competentes discursivamente. Segundo Martin (2015),

O Ciclo 1 (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual) tem seu foco em reconhecer usar a organização de todo o texto, incluindo suas etapas e fases[...]. O foco do Ciclo 2 (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Escrita Individual) é o reconhecimento e apropriação dos padrões de linguagem existentes no interior das orações e entre elas. O Ciclo 3 fornece oportunidades para focalizar a estrutura gramatical e a grafologia (Martin, 2015, p. 79).

Sob esse viés, para a elaboração do Ciclo de aprendizagem utilizou-se uma metodologia com base em um formato de currículo fundamentado na “orientação por meio da interação em experiências compartilhadas” (Rose; Martin, 2012, p. 62). Esse formato, que se baseia na premissa de que é viável adquirir habilidades de escrita da mesma maneira que se adquire habilidades de fala, foi aprimorado durante o desenvolvimento dos projetos conduzidos pela Escola de Sydney. Com o objetivo de alicerçar a leitura e escrita, o Ciclo de Aprendizagem é dividido em 3 níveis quem podem ser compreendidos como:

No nível 1 é o que envolve os passos iniciais antes da leitura, colaboração mútua e redação independente são fases de implementação que abrangem o texto por completo, com o objetivo de integrar o conteúdo abordado em aula e o tema a ser desenvolvido pelo aluno em seus textos. Esse momento visa preparar os estudantes para reconhecerem o propósito e a estrutura dos gêneros, ativando seus conhecimentos prévios e situando-os no contexto comunicativo.

Já o Nível 2, intermediário, inclui fases de leitura minuciosa, revisão em grupo e revisão individual, focadas na compreensão de trechos menores de texto que destacam aspectos textuais e linguísticos importantes para o aprendizado. Essa análise segmentada permite que os alunos identifiquem com maior precisão, as estratégias de ensino utilizadas nos gêneros, bem como, promovem a reflexão crítica sobre as escolhas linguísticas e favorece a produção textual mais consciente e estruturada.

No terceiro nível, abrange as etapas de constituição de enunciados, redação de frases/períodos e ortografia, destaca-se pela análise específica de padrões de escrita de palavras

e frases, que precisam estar contextualizadas com base nos textos estudados durante a leitura minuciosa. É nesse estágio que se solidifica a atenção às normas gramaticais e ao funcionamento da língua, promovendo o domínio das microestruturas do texto. Assim, os alunos aprimoram a articulação textual e correção linguística de suas produções, otimizando o processo comunicativo.

O Quadro 4 especifica as 09 etapas que compõem os 03 níveis do Ciclo.

Quadro 4: Níveis e Estratégias de ensino

Nível 1	Preparação para a Leitura (Desconstrução)	Construção Conjunta	Escrita Autônoma
Nível 2	Leitura Detalhada	Reescrita Conjunta	Reescrita Individual
Nível 3	Construção de Períodos	Ortografia	Escrita de Períodos

Fonte: adaptado de Rose e Martin (2012, p.147)

Vale destacar que não há uma ordem rígida para a aplicação do Ciclo de Aprendizagem, uma vez que cada estudante apresenta níveis distintos de entendimento e habilidades de leitura. Essa flexibilidade viabiliza um ensino responsivo às necessidades dos alunos, respeitando seus ritmos e processos de aprendizagem.

Ademais, permite ao professor realizar intervenções criteriosas, promovendo avanços significativos na apropriação dos gêneros. Portanto, é válido repetir quantas vezes forem necessárias a fase do Ciclo que demonstrar maior necessidade durante a execução em sala de aula, dessa forma, o Ciclo de Aprendizagem torna-se uma ferramenta dinâmica e adaptável no contexto pedagógico. Nesse sentido, Rose e Martin (2012) afirmam que:

No intuito de construir suficientes recursos de linguagem, os professores geralmente gostam de fazer a leitura detalhada e a reescrita em duas ou três passagens curtas, antes de cada construção conjunta. Um critério para a seleção de passagens de leitura detalhada é, portanto, fornece recursos de linguagem que contribuirão para escrever textos inteiros. (Rose; Martin, 2012, p. 167)

Esse processo detalhado de leitura e reescrita favorece a internalização dos recursos linguísticos essenciais para a produção textual, fortalecendo a competência comunicativa dos alunos. Cabe ressaltar ainda que, a divisão em níveis constrói uma progressão gradual que

considera os diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, esse método contribui para a formação de leitores e escritores críticos.

Em resumo, as nove estratégias que constituem o Ciclo de Ensino e Aprendizagem apresentam três níveis para ler e escrever textos, parágrafos, orações, grupos de palavras e orações (Rose; Martin, 2012). Segundo Gouveia (2013), compreender os gêneros escolares estudados em diferentes disciplinas curriculares e oferecer uma proposta de metodológica fundamentada em gêneros permite que os alunos desenvolvam habilidades e tenham sucesso nas produções textuais.

2.4 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Vivemos em uma sociedade repleta de imagens o que nos faz perceber que estamos em permanente contato com o letramento visual, uma vez que os diversos tipos de textos estão inseridos em vários suportes como, jornais, revistas, sites, outdoor e são mediados pelos recursos visuais. Desse modo, Kress e van Leeuwen (1996) afirmam que nós estamos vendo o mundo através de imagens, ícones, símbolos e desenhos.

Sob esta perspectiva, os crescentes avanços tecnológicos trazem à tona novas práticas discursivas, que intensificam e diversificam não somente as relações sociais, mas também, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), evidencia e proporciona a consolidação de uma linguagem híbrida (verbal e imagética) que considera a relação entre palavras, imagens, cores, sons, design, gestos, etc.

A Linguística Sistêmico-funcional (LSF) elucidada que o uso da língua é um meio de interação entre os falantes, nesse sentido, Halliday (1985) esclarece que, os interlocutores possuem diversas alternativas semióticas durante o diálogo verbal.

Então, a partir da teoria da LSF, e com o objetivo de promover e aumentar as pesquisas sobre a leitura de imagens, Kress e van Leeuwen (1996, 2000) produziram um trabalho para análise de imagens, baseado na *Gramática Sistêmico-Funcional* ou *GSF*, proposta por Halliday (1985, 1994, 2004), denominada de *Gramática do Design Visual (GDV)*. Kress e van Leeuwen ao fazer um paralelo entre as gramáticas da Sistêmico-Funcional e do Design Visual, faz uso da definição de Halliday,

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor

e dentro deles (Halliday, apud Kress; van Leeuwen, 1996, p. 2).¹

Os estudos sobre as imagens, estáticas e em movimento, têm conquistado visibilidade nos campos de estudos, uma vez que englobam diferentes recursos multissemióticos que são importantes no processo de construção de sentidos. Com a democratização do acesso à internet, favoreceu a aceleração na disseminação de textos com variados recursos semióticos, o que demanda novas habilidades de leitura para o sujeito-leitor nas interações sociais.

Diante deste fato, a Gramática do Design Visual, (Kress; van Leeuwen, 2006) apresenta-se como uma proposta teórica para nortear a análise de recursos semióticos na textualização de textos multissemióticos.

Ao propor a teoria da GDV, Kress e van Leeuwen (2006) ressalta que “o que é exposto na linguagem por meio do uso das várias classes de palavras e estruturas semânticas na interlocução visual é também exposto da utilização de cores e organização composicional”. (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996], p. 2). Este enfoque evidencia que os elementos visuais não são meros complementos do verbal, e sim, elementos primordiais na constituição de significados. Logo, uma leitura crítica, demanda a compreensão integrada de múltiplos modos semióticos em contextos específicos de uso.

Assim, a associação entre linguística sistêmico-funcional e elementos visuais permite explorar como diferentes modos realizam funções comunicativas similares. Dessa maneira, a análise do texto verbal-imagético subsidiada pelas contribuições teóricas GSF possui o propósito de associar a visão teórica das metafunções de Halliday com a leitura de imagens, e não de investigar se as organizações linguísticas são equivalentes às organizações visuais. Para Fuzer e Cabral (2014),

[...] metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 32).

Então, os criadores da Gramática do Design Visual em consonância com as metafunções de Halliday (1994), desenvolvem a classificação das metafunções para que possa ser feito a

¹ No original: “Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them.” (Halliday, apud Kress; van Leeuwen, 1996. p. 2)

leitura de imagens, como especifica o quadro 5.

Quadro 5: Metafunções (Relação da LSF com GDV)

Gramática Sistêmico-Funcional	Gramática do Design Visual	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Ou seja, nos revela o que está sendo exposto ou as relações construídas entre os elementos.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Demonstra a relação entre os participantes, onde recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Corresponde a estrutura e formato do texto, mencionando-se aos significados obtidos através do valor da informação ou da ênfase entre os elementos da imagem.

Fonte: Elaboração própria, baseado em Fernandes; Almeida (2008, p.12).

A GDV baseia-se no ponto de vista de que o design visual, bem como todos os modos semióticos ou semioses efetivam-se em três funções importantes:

- 1^a) Representacional, que equivale à função ideacional da GSF;
- 2^a) Interacional referente à ideacional da GSF;
- 3^a) Composicional consonante a função textual da GSF.

Com base no quadro exposto, podemos afirmar que a GDV tem como objetivo ler o texto imagético no que se refere às suas representações, interações e composições, levando em conta o contexto situacional da produção ou circulação da imagem, os participantes incluídos no processo etc. Desse modo, as metafunções constituem suas atuações a partir de conceituações específicas que aplicadas ao sistema de letramento visual propiciam a construção de sentidos na leitura das imagens. Consoante Kress e van Leeuwen (2006), tradução nossa,

qualquer modo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo tal como é vivenciado por humanos. Em outras palavras, deve ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional. (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 42).²

² No original: “Any semiotic mode has to be able to represent aspects of the world as it is experienced by humans. In other words, it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42).

Essa teoria amplia o entendimento da imagem como signo socialmente produzido, atravessado por intencionalidades comunicativas e relações de poder. Por conseguinte, a análise visual torna-se uma prática crítica, que evidencia ideologias implícitas nos discursos multimodais

A metafunção representacional, conforme Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) possuem estruturas que favorecem a construção da vivência dos participantes, em que eles podem ser interativos ou representados. Tais processos buscam representar experiências do mundo real ou simbólico, e tornam perceptíveis as relações entre os sujeitos e os objetos representados na imagem.

E assim, propiciam a construção de significados que vão além da dimensão estética, pois permite compreender os aspectos ideológicos e sociais do discurso visual. Esta metafunção se constitui no texto imagético através dos processos narrativo e conceitual, de modo que a organização narrativa pode acontecer por meio da ação, reação, processos mentais, processos verbais e circunstanciais.

Já a metafunção interacional, por sua vez, evidencia relações sociais entre o que está representado na imagem com o seu leitor, e esse fator pode acontecer na forma escritor/texto/leitor ou falante/fala/ouvinte, o que se aplica a todas os meios referentes à produção e recebimento/leitura de texto (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 114).

As interações entre imagem e leitor/observador são formadas com base nos seguintes aspectos: contato, distância social, perspectiva e modalidade, tendo como objetivo associar maior ou menor grau de implicação entre o representado (pessoas, objetos ou lugares) e o leitor. Esses elementos agem como estratégias visuais que direcionam o modo como o observador se posiciona diante da imagem, formalizando conexões afetivas, cognitivas ou críticas, e assim, possibilita compreender os efeitos de sentido intencionados na comunicação visual.

Por fim, a metafunção composicional é o momento em que os recursos visuais das metafunções representacional e interacional se englobam no texto imagético criando relações expressivas, e assim, integram aos elementos composicionais: o valor da informação, a saliência e o enquadramento (moldura).

Desse modo, nesta metafunção, há uma combinação entre as estruturas visuais de significados representacionais e interativos, configurando no todo significativo (Kress; van Leeuwen, 2006). Pois, segundo os autores, a metafunção composicional refere-se à organização visual dos elementos presentes nas imagens, orientada por propósitos textuais e finalidades comunicativas próprias do gênero textual em estudo. Essa construção ocorre por meio da disposição espacial, do enquadramento e do destaque conferido aos componentes visuais, os

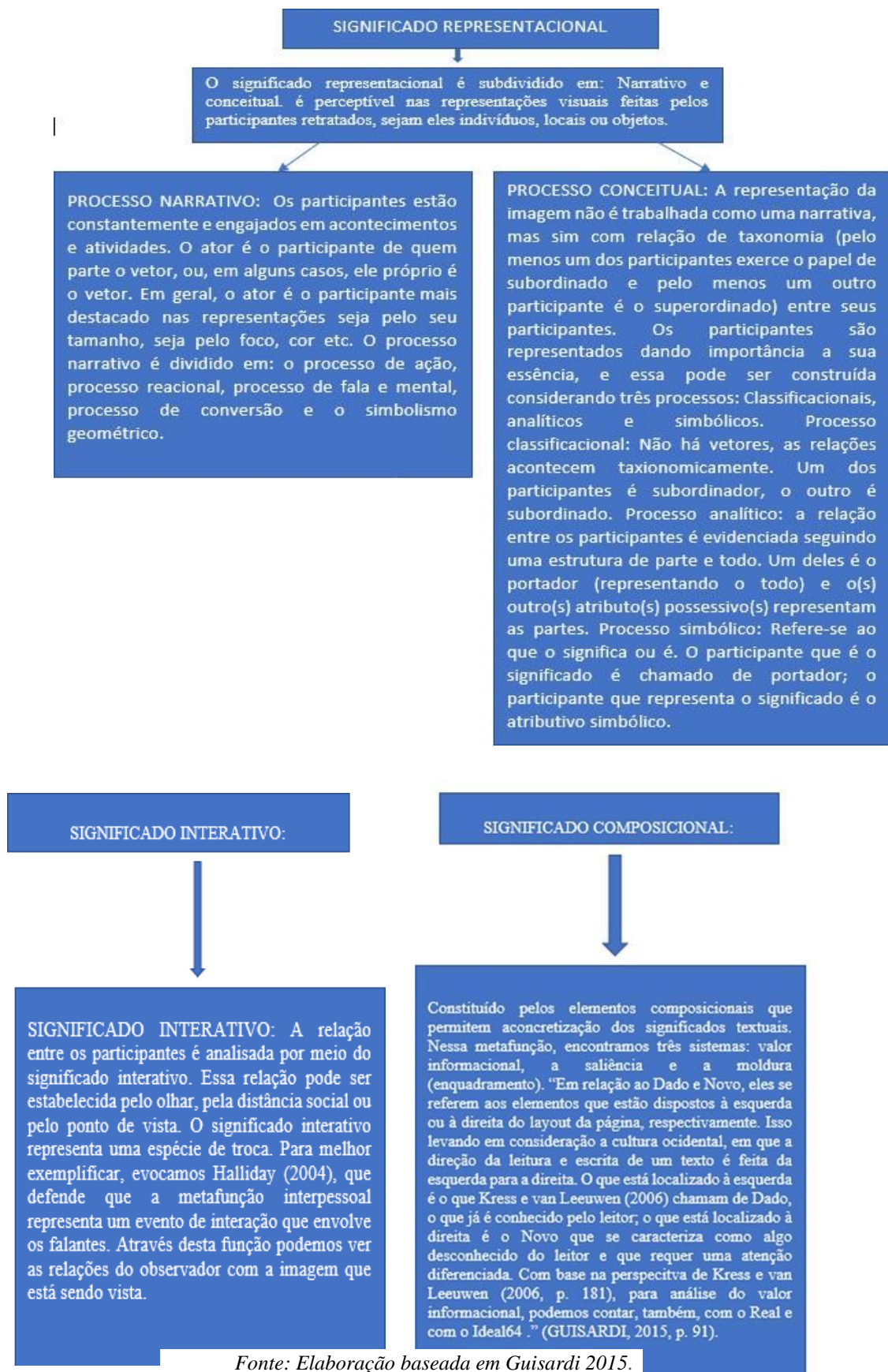
quais adquirem diferentes graus de relevância na leitura imagética, graus esses que são definidos por convenções socioculturais.

A propósito, a GDV oferece a oportunidade de compreender o mundo, por meio de suas representações imagéticas, de maneira consistente, sendo um recurso fundamental para instruir os alunos de forma autônoma, já que requer a atuação do professor como moderador, responsável por enriquecer a aprendizagem da linguagem. Nesse sentido, a análise dos recursos visuais torna-se essencial para desenvolver a criticidade e a capacidade interpretativa frente aos múltiplos textos que circulam socialmente. A GDV, portanto, contribui não apenas para a leitura de imagens, mas para a formação de sujeitos leitores mais reflexivos e ativos. Tal abordagem dialoga com os pressupostos do letramento multimodal, ao valorizar as diferentes linguagens no processo educativo.

Sob esse olhar, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que a disposição dos elementos visuais associados a cada categoria analítica oferece uma oportunidade de construir significado para o observador. Uma vez que, os elementos gráficos, suas posições e relações no texto imagético desempenham papel ativo na significação. Com isso, a imagem torna-se um espaço semiótico complexo, no qual forma e conteúdo se entrelaçam na produção de sentidos.

Desse modo, com base em Guisardi (2015), criamos a figura 2 que explica minuciosamente cada contexto das metafunções:

Figura 2: Metafunções



Diante da crescente utilização de textos multimodais, a abordagem teórico-metodológica da Gramática do Design Visual torna-se essencial como recurso para o ensino e aprendizagem da leitura, uma vez que, “um número de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura” (Delphino, 2005, apud Barros, 2009, p. 162).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a modalidade não é determinada por uma única realidade ou por uma “verdade” absoluta, mas é construída a partir do contexto sociocultural em que a imagem é produzida.

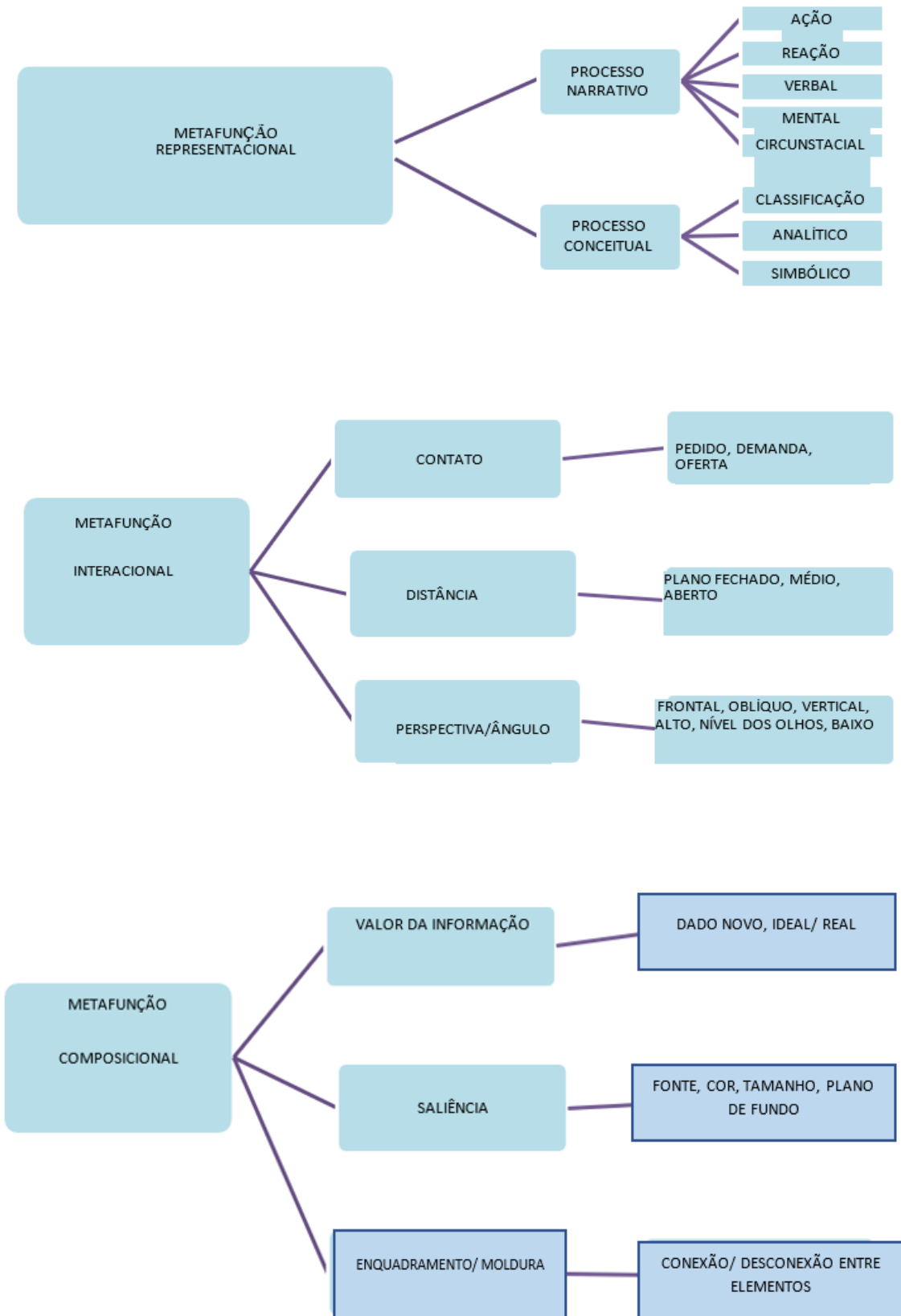
Considerando que a GDV possibilita a compreensão integrada de imagens, palavras, cores e layouts, ampliando suas competências interpretativas, é imprescindível que trabalhos com a leitura leve em conta as múltiplas linguagens que compõem os textos contemporâneos. Tal perspectiva favorece práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas comunicativas da sociedade atual.

Sob esta ótica, podemos inferir que são os significados representacionais, interacionais e composicionais que atuam de modo contínuo e interligados nos textos multimodais para a construção de significados e representação da realidade e das experiências humanas. Nessa perspectiva, compreende-se que esses três níveis semióticos não operam isoladamente, mas em permanente articulação. É essa interação que garante a eficácia comunicativa dos textos multimodais. Dessa maneira, a leitura crítica exige atenção aos múltiplos modos de significação simultaneamente presentes.

Conforme Silva (2016, p. 56), “nenhum sinal ou código, seja ele verbal ou não, pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem.” Pois, os critérios de veracidade e credibilidade visual variam conforme os valores e as crenças do grupo social a que se destina a imagem. Portanto, a leitura multimodal exige considerar esses aspectos contextuais. E conseqüentemente, a compreensão amplia a análise crítica sobre a construção de sentido nas representações visuais.

Para auxiliar na compreensão, segue a figura 3 com o fluxograma das categorias e subcategorias das metafunções da GDV:

Figura 3: Metafunções da GDV



Fonte: Adaptado Kress e van Leeuwen (2006)

A Gramática do Design Visual é uma abordagem que desempenha um papel significativo na investigação de gêneros multimodais. De modo que, as imagens podem ser analisadas como organização sintática, da mesma forma que se faz com a linguagem verbal. Assim, as composições visuais têm semelhanças com as construções linguísticas e que todo esse conjunto têm a capacidade de facilitar o convívio social. Há uma abordagem teórico-metodológica para o estudo crítico de gêneros multimodais, explicando que:

As mudanças semióticas que caracterizam o presente e que provavelmente caracterizarão o futuro próximo não pode ser adequadamente descrito e compreendido com as teorias de significado e comunicação. Estas baseiam-se na linguagem e, portanto, obviamente, se a linguagem já não for a única ou mesmo a modo semiótico central, então as teorias da linguagem podem, na melhor das hipóteses, oferecer explicações para uma parte do apenas cenário comunicacional. As teorias da linguagem simplesmente não servirão para explicar os outros modos semióticos, a menos que se presuma, contrafactualmente, que eles são, em todos os aspectos significativos, como a linguagem (Kress; van Leeuwen. (2000, p. 153).

Nesse contexto, os autores explicitam que, da mesma forma que a linguagem verbal, todos os recursos semióticos desempenham três grandes funções (metafunções) concomitantes construindo significados a partir do que está a nossa volta, exercendo interações sociais e a disposição de todos os elementos interativos e representacionais.

Assim, a prática da escrita adquiriu uma importância social e nos deparamos, na atualidade, com tipos de textos que combinam diferentes formas de linguagem - os textos multimodais. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), esses textos são aqueles que transmitem significados através da combinação de mais de uma forma de linguagem e que demandam uma maior habilidade de leitura e escrita de nossa parte.

Com o rápido avanço da tecnologia, as imagens tem ganhado notoriedade no nosso cotidiano, e Kress e van Leeuwen (2006) asseguram que as imagens se associam em padrões de sintaxe visual, assim, as categorias da GDV apresentadas anteriormente, oferecem ferramentas que possibilitam a construção de sentidos a partir da leitura do texto imagético. Desse modo, a Gramática do Design Visual, nos apresenta uma organização textual em que os elementos verbais e visuais são compreendidos como pontos consoantes no texto, pois:

Ao considerar os diversos elementos composicionais (verbais e não-verbais) na estrutura visual, a GDV contempla a inter-relação entre linguagem escrita e imagem e assim vai além de uma mera descrição da imagem para teorizar, destaque-se, numa perspectiva crítica, a complexa relação entre o verbal e o não-verbal na construção do significado. (Paiva; Moreira; de Oliveira, 2019, p. 74).

Assim, a GDV não se limita a descrever imagens, mas busca teorizar, a partir de uma

concepção crítica, como esses elementos interagem entre si para construir significados. Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) defendem que as imagens se articulam em composições visuais para construir significados.

Sob esta ótica, os significados representacionais, os interativos e os composicionais são associados em toda imagem, envolvendo a experiência de mundo, interação social e posições/organizações a partir das escolhas da realidade a qual estão inseridos para produzir sentidos. Para Vieira (2007),

[...] a imagem serve como simulacro do mundo real e, se soubermos interpretar de modo adequado o discurso verbal e o não-verbal, com certeza encontraremos o sentido dessas duas formas de comunicação. Cabe, então, aos educadores dar novo destino às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, apostando nas diferentes manifestações de sentido desveladas pela polissemia do signo (Vieira, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a disseminação das ferramentas da Gramática do Design Visual nas aulas para a análise de textos multimodais se torna fundamental, pois ajuda a potencializar o desenvolvimento de aptidões e capacidades necessárias para a formação integral dos estudantes para a vida em sociedade atual.

Para Kress e van Leeuwen (1996), as imagens também constituem e retratam relações sociais, porquanto, os recursos visuais não servem apenas como desenhos ou imagens para suportes ou ilustrar o texto verbal, mas sim como um texto que a partir da sua organização e estrutura possibilita uma forma de leitura que produz a construção de sentidos e significados.

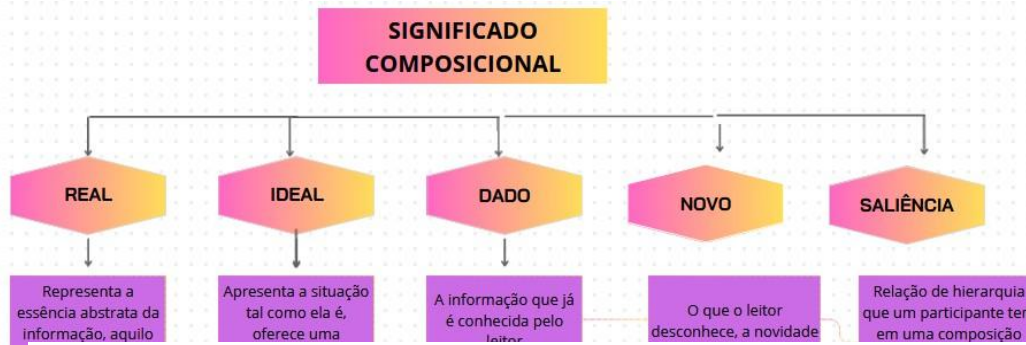
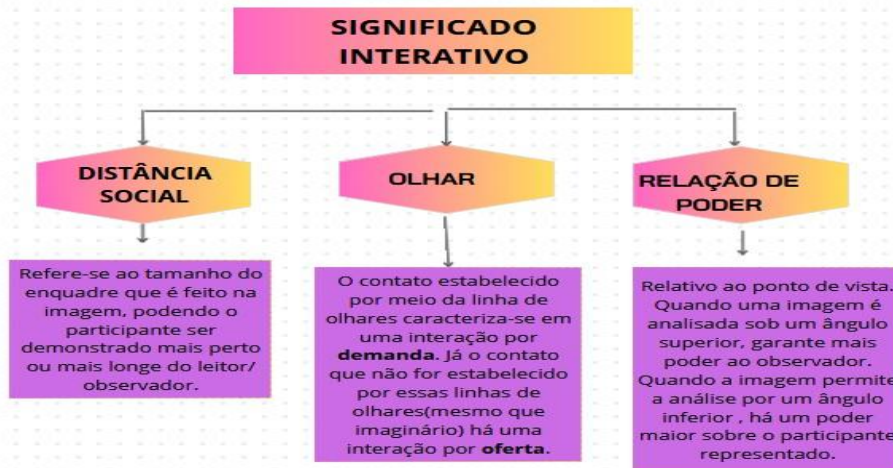
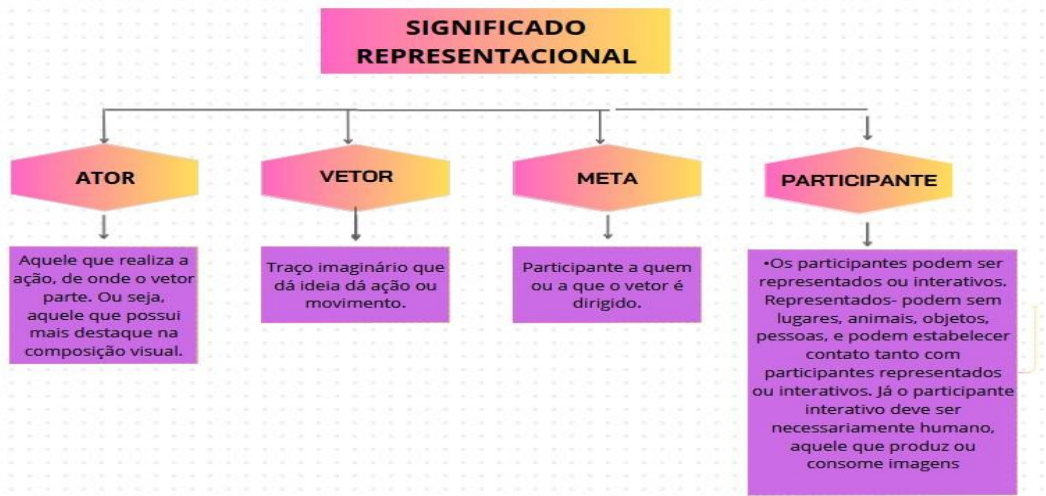
Sob tal enfoque, é importante compreender que os elementos visuais comunicam intencionalidades e posicionamentos ideológicos. A disposição dos elementos, o uso das cores, enquadramentos e ângulos, por exemplo, são escolhas significativas que moldam a interpretação do leitor. Assim, a leitura crítica de textos multimodais requer atenção tanto ao conteúdo quanto à forma como ele é visualmente articulado.

A esse respeito, buscamos, na perspectiva da Sociossemiótica e a partir de uma investigação das categorias de análise da GDV, as metafunções representacional, interacional e composicional apresentar o processo de construção de sentidos nas charges através da leitura multimodal, pois as formas sociais de organização se associam com os recursos semióticos que estão dispostos nos textos multimodais. E com isso, torna-se possível compreender como os modos semióticos articulam valores sociais, ideológicos e culturais, contribuindo para a produção de sentidos específicos. Visto que, a leitura crítica das charges exige uma análise que considere tanto os aspectos formais quanto os contextos socioculturais em que estão inseridas.

É importante ressaltar que antes de expormos o plano de trabalho em si, vamos exemplificar com a figura 4, formas para analisar uma charge. Para tanto, apresentaremos um resumo dos significados da Gramática do Design Visual a fim de oferecer suporte para aprimorar a leitura do texto imagético.

Figura 4: Significados e categorias da GDV

SINOPSE DOS SIGNIFICADOS E CATEGORIAS DA GDV



Fonte: Elaboração própria com base nos pressupostos teóricos de Kress e van Leeuwen (2006)

Depreende-se que os significados da GDV propiciam aos leitores a capacidade para interpretar de maneira crítica e aprofundada as interações entre elementos visuais e textuais. Isso contribui para uma compreensão mais rica dos sentidos transmitidos, indo além da superfície e revelando as camadas semióticas envolvidas. Para uma melhor compreensão dos termos, detalhamos sobre cada uma das metafunções da Gramática do Design Visual das quais esta pesquisa se apropria para realizar leitura dos textos imagéticos.

2.4.1 METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Na metafunção representacional, os enunciados são considerados como representações da experiência ou visão de mundo na relação estabelecida pelos participantes a partir de fatores que são expressos no texto para compartilhar e construir significados.

Paiva, Moreira, Oliveira (2019, p.75) afirmam que: “tal relação divide-se em dois tipos: Relações em que os participantes visuais estão em movimento e relações em que os participantes do conjunto visual estão representados de maneira mais estática”. Essa distinção contribui para a análise da metafunção representacional, permitindo identificar o que a imagem retrata, e assim possibilita compreender os sentidos e as intenções comunicativas atribuídos aos participantes visuais. Assim, conforme Kress e van Leeuwen (2006) esta metafunção é formada por duas estruturas: o processo narrativo e o processo conceitual.

2.4.1.1 Processo narrativo

As representações narrativas constroem experiência como uma ação ou um acontecimento que se desenvolve no espaço e no tempo, envolvendo participantes que podem praticar alguma ação sobre outro participante, ou somente participar dos acontecimentos. Kress e van Leeuwen (2006) denomina como participantes representados (PR), aqueles que são expressos na produção textual, ou seja, eles formam o objeto da comunicação.

Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) apresentam algumas características que podem determinar a ocorrência de uma representação narrativa, como por exemplo: a presença de participantes (humanos ou não); os vetores, que são os que indicam ação ou reação (setas, linha do olhar, braços, orientação corporal ou objetos que se refere a movimento/direção) e a incorporação dos participantes em um contexto de fundo que assinale circunstâncias de tempo e espaço. Assim, a análise desses recursos permite identificar a estrutura narrativa da imagem e as relações sociais implicadas na cena.

Com base no tipo de vetor, na quantidade e tipo de participantes envolvidos, em conformidade com Kress e van Leeuwen (2006) as representações narrativas se classificam em 5 subcategorias. A identificação dessas classificações possibilita uma leitura mais aprofundada dos sentidos produzidos nas imagens, sobretudo em gêneros como a charge, onde tais elementos são mobilizados de forma estratégica para construir críticas e posicionamentos. Os 05 processos são:

a) Processo de ação: é identificado como um descritor de representação que está acontecendo no mundo real. Os processos de ação podem ser constituídos por três configurações: transacional, não transacional e bidirecional; sendo que na primeira configuração, deve possuir ao menos dois participantes (Ator e Meta) que são conectados por um vetor; Já na não transacional: ocorre quando a ação envolve apenas o ator, e o vetor, sem a presença da meta, ou seja de nenhum participante para o qual a imagem é apresentada. Por fim, a configuração bidirecional ocorre quando dois participantes realizam a ação ao mesmo tempo (ator e meta), que pode ser de forma simultânea ou sequencial.

b) Processo de reação: envolve uma ação praticada por um participante e uma reação, o vetor é constituído por um olhar direcionado para alguém ou algum objeto. O participante que direciona o olhar é chamado de reator; e o objeto de seu olhar é nomeado como fenômeno (Kress; van Leeuwen, 2006). Essa reação pode ser: transacional, que é quando o olhar de um participante se dirige a um objeto que está na imagem; já na reação não transacional, o olhar do participante está direcionado para algo não visualizado ou não identificado.

c) Temos também os processos verbais e Mentais como tipos de representações narrativas que são constituídos visualmente por balões de fala e de pensamento respectivamente, sendo que de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), nos processos mentais aparecem novos contextos para identificar esses processos. No processo verbal, os participantes são chamados de dizentes, e a fala, de enunciado, já no processo mental, o experienciador expressa visualmente o que Kress e van Leeuwen (2006) descreve como Fenômeno.

d) As representações narrativas se dão ainda através do processo de conversão, em que a na comunicação, o participante recebe o nome de transmissor e ao mesmo tempo ator; O processo de simbolismo geométrico ocorre quando temos somente o vetor que se direciona para fora da imagem, nesse caso, não temos participantes e o significado é construído a partir de seu valor simbólico. E por último, as circunstâncias, em que outros participantes não são relacionados com o participante principal através de vetores, e desse modo a exclusão ou perda de um participante secundário não influencia no significado.

2.4.1.2 Processo conceitual

Nos processos conceituais não existem ações expressas por vetores. Conforme Nascimento, Bezerra e Herbele (2011), esse processo tem como foco, os atributos e as identidades dos participantes. Desse modo, há algumas características peculiares que nos possibilitam reconhecer as representações conceituais, como por exemplo: disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, junção por categoria; apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; ausência de vetores; ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que conduz o foco para os participantes e seus atributos. Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que as representações conceituais se subdividem em: classificatório, analítico e simbólico.

Na representação classificacional, os participantes devem se relacionar uns com os outros de forma taxonômica, ou seja, apresentam elementos que remetem à equivalência, subordinação, de maneira que sejam destacadas características que os particularizam como agrupados em uma determinada categoria. Esta classificação pode ser representada de forma explícita ou implícita.

A representação analítica representa os elementos na imagem em uma relação parte/todo, em que o todo, é o portador e a parte são os atributos. Estas representações podem ser consideradas como estruturadas, quando traz rótulos ou descrições a respeito das suas partes, ou desestruturadas se não descrever a relação entre partes e todo; e ainda podem se conhecidas como exaustivas quando a imagem apresenta exaustivamente as partes do portador; ou como inclusiva se os atributos são apresentados com uma quantidade superior a parte do portador.

Nos processos simbólicos, há elementos na imagem que atribuem um valor extra, ou seja, um efeito de imagem que concede um simbolismo, esses efeitos podem ser constituídos por elementos relacionados ao tamanho, cor, iluminação, entre outros.

2.4.2 METAFUNÇÃO INTERACIONAL

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006) as imagens além de efetivar a interação entre os elementos que as compõem, elas instituem uma interação entre quem as vê e quem as produz. Essa metafunção corresponde à maneira como os participantes representados (PR) e/ou interativos (PI) interagem entre si e com a realidade a que estão inseridos. Pautados nas considerações de Nascimento, Bezerra e Herbele (2011), as interações entre os participantes podem se realizar através do contato, distância social; perspectiva/ângulo e modalidade. Esses

recursos visuais são detalhados a seguir:

a) Contato – este recurso é estabelecido para demonstrar até que ponto a relação entre participante (humano ou personificado) e leitor é pessoal ou impessoal. Assim, o contato é determinado a partir do modo semiótico do olhar do participante na imagem e pode se realizar em dois tipos: Na relação pessoal, há um olhar de demanda, quando o participante olha diretamente para o leitor para solicitar algo; já na relação impessoal, há um olhar de oferta, quando o participante é somente o sujeito do olhar do leitor, um objeto exposto para observação, não sinaliza seu olhar para o leitor.

b) Distância Social – é um processo que estabelece o tipo de relação que há entre o participante e o espectador, está relacionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem. Essas disposições podem demonstrar uma relação mais íntima, uma relação social ou uma relação impessoal, isso varia conforme o modo para captar a imagem: plano fechado-íntimo com cenas próximas; plano médio - o participante é representado a uma dada composição visual, e plano aberto – impessoal, o participante se situa de forma distanciada.

c) Perspectiva/ ângulo – Conhecida como ponto de vista, perspectiva, ou atitude, refere-se aos ângulos de imagens, que definem o poder entre participante e observador. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), esses ângulos podem ser captados por um viés subjetivo- “o leitor só pode ver por um ponto de vista ou objetivo -o leitor consegue visualizar a imagem como um todo”. Ainda de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a leitura subjetiva de uma imagem pode ser retratada pelos ângulos: frontal que permite maior envolvimento, pois o participante e leitor são dispostos frente a frente ou imparcialidade (oblíquo) em que participante está posicionado de lado em relação ao leitor. No que se tange à relação de poder, o participante pode ser observado em um ângulo alto em que o leitor olha a imagem de um ponto de vista superior; nível dos olhos, exprimindo igualdade; observação em um ângulo baixo, demonstrando poder do participante. Vale ressaltar que deve ser levado em consideração, o grau de modalidade das imagens (mais real ou menos real) e a iconicidade (naturais ou abstratas).

2.4.3 METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

No que se tange à metafunção composicional, Nascimento, Bezerra e Herbele (2011), pontuam que a função de composição nos possibilita descrever a estruturação dos elementos representados na imagem de acordo com o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal , aquela que se materializa por imagem e texto verbal.

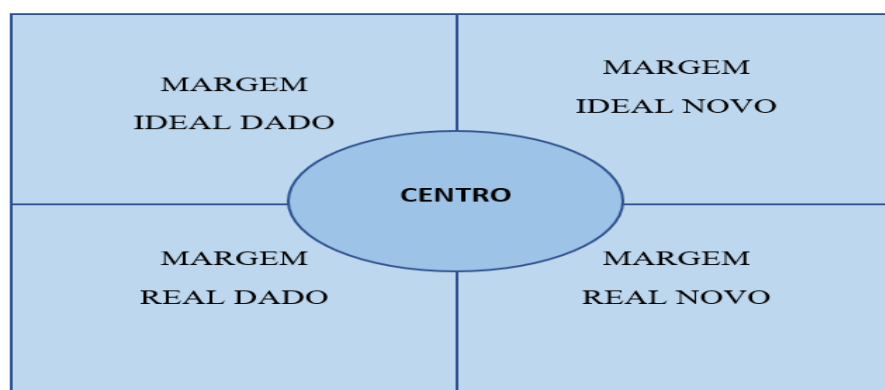
Kress e van Leeuwen (2006, p. 176) sustentam que esta metafunção é “a composição do todo, a maneira na qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do um todo significativo”. É importante ressaltar que esta metafunção procura relacionar as outras duas metafunções estudadas, a representacional e a interacional presentes nas imagens com o intuito de acrescentar valores tanto na organização espacial quanto ao destaque dispensados aos personagens representados.

Baseado nas postulações de Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção composicional se constitui a partir de arranjos composicionais que possibilitam a construção de sentidos, dispostos com o projeto de dizer do produtor. Essa integração entre os elementos na forma de texto e seus respectivos sentidos pode ser analisada a partir de três aspectos fundamentais:

a) o valor da informação – É o valor que alguns elementos expressam em relação a outros dentro de uma imagem. Kress e van Leeuwen (2006) explicam o valor da informação através da orientação dos processos de escrita e de leitura na cultura ocidental, uma vez que esses processos ocorrem da esquerda para a direita, e de cima para baixo.

Assim, na diagramação da página, os elementos que constituem os textos visuais são, na maioria das vezes, organizados nas seguintes posições: 1) esquerda e direita que no ocidente está associado aos valores de informação dado/novo, como se fosse um antes e um depois; 2) topo e base que expressa os valores de informação ideal/real em que apresenta uma situação idealizada e em contrapartida outro elemento representa a situação real; 3) centro e margem onde os elementos que estão no centro expressam a informação principal, ao passo que os elementos posicionados nas margens detêm de valor de informação complementar. Conforme está exposto na Figura 5:

Figura 5: Metafunção Composicional



Fonte: Adaptado pela autora com base nos pressupostos teóricos de Kress e van Leeuwen (2006).

Conforme a ideia de Gualberto (2016, p. 68), “o eixo horizontal representa as posições comuns das informações dadas (given) normalmente localizadas à esquerda de uma composição, trazendo aquilo que já é conhecido pelo leitor”. E, o “novo (new), é geralmente localizado ao lado direito, trazendo uma solução a um problema, por exemplo”. Observando o eixo vertical, deparamos com “a relação ideal-real, ou seja, o que é idealizado ou o desejado está posicionado no topo da página. Complementando, “o real, é disposto na posição inferior da composição, expressa parte prática, os detalhes” (Gualberto, 2016, p. 68). Já, no centro, é colocado aquilo que chama a atenção do leitor, geralmente, divulgando a informação substancial do texto. O que ao certo modo, revela uma relação de subordinação entre os demais elementos com o centro.

b) enquadramento/moldura – Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a estruturação/enquadramento está relacionado “à presença ou ausência de dispositivos de conexão (realizados por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadros reais), desconecta ou conecta elementos da imagem” (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 177). Dessa maneira, quando referirmos ao enquadramento, podemos observar de que modo os elementos que constituem a imagem são representados, como estando interligados, separados ou, ainda, segregados. Quando não existe uma linha divisória entre os elementos significa que precisam ser compreendidos a partir da relação com os outros elementos que estão presentes no texto visual.

c) a saliência - são as estratégias utilizadas para permitir maior ou menor destaque a alguns elementos no texto visual. Desse modo, a composição visual é constituída por elementos “para atrair atenção do leitor para diferentes graus, realizados pelos fatores de localização em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes em valores tonais (cor), diferenças de nitidez etc.” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 177). Assim, a saliência é identificada de acordo com a variação no tamanho de um dado elemento, coordenação entre cores, posicionamento, efeitos, contrastes, entre outros.

Frente às indagações de estudo abordadas, conforme Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) argumentam, da mesma forma que se aprende a decifrar e a criar os textos escritos, munidos de uma estrutura gramatical específica, também se torna imprescindível dominar a interpretação dos textos visuais, através de uma estrutura gramatical própria, a Gramática do Design Visual.

É relevante perceber que o mesmo procedimento acontece na construção de um texto imagético, entretanto, muitas vezes, a motivação por trás da escolha de certos elementos, cores e formas passa despercebida. Mesmo assim, a seleção dos diversos elementos presentes em uma imagem possui uma carga de significados.

Portanto, é fundamental compreender as distintas técnicas utilizadas em uma imagem e qual a sua intenção, tanto para aprimorar a sua concepção quanto para uma melhor interpretação.

Com base nos expostos, os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual são importantes para subsidiar o trabalho e compreensão de textos multimodais, letramento visual e desenvolver a consciência crítica sobre a construção/ análise dos textos imagéticos, no caso em estudo, o gênero charge. Pois, Kress e van Leeuwen (1996) ao desenvolverem a GDV instituíram uma perspectiva multimodal que compreendem a construção dos significados de imagens e diagramas.

Kress e van Leeuwen (2006) compreendem que as imagens se articulam em composições visuais e produzem significados sociossemióticos, classificados como representacionais, interacionais e composicionais. Logo, as imagens, que nomeamos de textos multimodais, expressam o modo de representação, negociação de identidades e relações sociais e como mensagem. Sendo assim, a Gramática do Design Visual é ferramenta primordial que colabora nas leituras de imagens, uma vez que a comunicação visual está presente em inúmeras práticas sociais do nosso cotidiano.

2.5 O GÊNERO CHARGE E A MULTIMODALIDADE

Na era moderna, a charge é um dos gêneros textuais frequentes no meio social, pois é um gênero que envolve textos que geralmente estão no contexto de letramento dos alunos, no seu cotidiano, e exige uma posição crítica e conhecimentos de contextos sociais.

Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) faz referência a Bazerman e conceitua gêneros textuais como hábitos sociais que se materializam em forma de textos orais, escritos ou multimodais relacionados a contextos particulares sociais. Assim, a maneira em que se trabalha com a língua torna-se uma atividade social e crítica, exercendo uma leitura de mundo cidadã.

A multimodalidade engloba divergentes maneiras de envolver as semioses situadas nos textos, como por exemplo: os gestos, imagens, layouts, formatos, traços tipográficos, grafia, fonte, entonação, design, etc. Segundo Oliveira (2015, p. 62), “Todos esses modos de construir um texto trazem contribuições substanciais nas formas como as pessoas elaboram sentidos”. Consoante este pensamento, compreendemos que os leitores se relacionam de diversas maneiras, mediante os suportes em que os textos são inseridos, gerando efeitos de sentidos críticos.

Na charge é perceptível a presença dos dois modos semióticos agregados ou apenas do imagético. Vale destacar que a combinação desses modos amplifica a comunicação e fortalece a expressividade da mensagem transmitida. Esse gênero pode ser composto por elementos verbais e visuais, definidos como signos icônicos ou imagéticos. Referente a charge, Flôres (2002) afirma que ela:

Mostra os pormenores caracterizadores de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementarmente, associando-os à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado- aquele e não outro qualquer (Flôres, 2002, p. 14).

A conceituação expressa, demonstra o caráter multimodal do gênero ao referenciar que para compreendermos os efeitos da produção de sentido, os códigos semióticos (modos), precisam ser vistos como uma relação de interdependência, considerando o contexto de produção, identificar o momento histórico a que ele se refere e a experiência de mundo do leitor. Cavalcanti (2008) acrescenta ainda que:

quanto à forma, a charge representa figuras existentes no mundo real. Assim, caricaturas e símbolos são utilizados e não desenhos lúdicos, fantasiosos. É necessário ter detalhes que forneçam dados suficientes para a compreensão do leitor, tais como a caracterização do ambiente e as marcas simbolizando o tema (Cavalcanti, 2008, p. 38).

Nesta perspectiva, inferimos que os textos multimodais são utilizados em diversos gêneros, e que Cavalcanti (2008) afirma ser práticas sociais de interação dialógica pelas quais os textos se efetivam, porque são através de tais práticas que acontece o entrosamento e /ou comunicação verbal e não verbal, isso acontece por meio dos mais variados gêneros, como: memes, cartas, charges, bilhete, tirinhas, relatos, crônicas, etc. Essas práticas sociais configuram-se como espaços dinâmicos de constituição de sentido, nos quais os modos verbal e imagético se complementam para potencializar a compreensão do leitor.

Segundo a ideia de Menezes e Leal (2019), a charge configura-se como um texto multimodal produzido em estilo de ilustração, que trabalha com a sátira abordando assuntos políticos, econômicos, religioso, social, dentre outros. E para tanto, a análise desses tipos de textos exige uma abordagem que considere a diversidade dos gêneros e as especificidades comunicativas de cada um, evidenciando sua função social e discursiva.

O gênero charge produz uma crítica a um fato noticiado, que pode ser um acontecimento

recente ou que ainda está sendo evidenciado nos meios de comunicação, o que legitima sua função de "compreensão da realidade".

O surgimento da palavra charge é explicado como:

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (Silva, 2004, p. 13).

Dessa forma, a charge se revela um rico objeto de análise discursiva, pois combina elementos linguísticos e visuais que convidam à reflexão crítica sobre questões sociais e políticas, utilizando o humor como ferramenta de subversão e crítica. Assim, trabalhar com charge está vinculado à necessidade do ser humano em produzir humor, críticas, sobretudo, ao sistema sócio-político no qual convive, principalmente àqueles que pertencem ao poder político e/ou econômico.

A charge está sempre presente no ambiente de atividade humana fomentando uma posição crítica, o sarcasmo e o humor. Desse modo, a charge é um gênero textual com o papel de criticar e gerar o humor e o riso, mas também, através de seus elementos composicionais trazer ao leitor o enfoque de determinado assunto que está na mídia atual, transmitindo uma mensagem seja de informação, denúncia, crítica, insatisfação, etc. Ademais, esse gênero utiliza recursos visuais e verbais de forma articulada para intensificar seus efeitos persuasivos e discursivos. Portanto, a charge se configura como um instrumento eficaz formação de significados que influenciam a opinião pública e estimulam o debate social.

Para Kress e van Leeuwen, (2006) tanto no texto escrito como nos textos visuais as vivências e experiência de mundo agem como formas de interação social. E nesse sentido, a Sociossemiótica proporciona a compreensão das charges de maneira sistemática, ampla e objetiva como fenômeno da comunicação. Dessa forma, uma abordagem sociossemiótica permite identificar como os elementos visuais articulam significados que dialogam com as práticas sociais vigentes. Portanto, compreender as charges implica compreender as relações sociais e os sentidos compartilhados que elas mobilizam.

Assim, não podemos separar o sistema semiótico visual de sua função social, pois os discursos visuais são realidades socialmente constituída e a veiculação na mídia são realizações

materiais. Pois, esses discursos não apenas refletem, mas também influenciam e moldam as percepções e comportamentos sociais, atuando como agentes na construção das representações coletivas.

Atualmente, um grande entrave é o ensino descontextualizado nas aulas de Língua Portuguesa que impossibilita as competências de leitura e escrita a serem desenvolvidas pelos alunos, assim, trabalhar com gêneros textuais na sala de aula permite a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, favorecendo diretamente a um aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

Sabemos que, as tendências tecnológicas estão presentes no processo de comunicação do nosso cotidiano, por isso, há uma necessidade do trabalho com os gêneros multimodais/multissemióticos, sendo a Charge, o objeto de estudo desta pesquisa, e, compreende-se que uma abordagem multimodal na perspectiva da semiótica social e da GDV facilitará a análise da articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar.

Inferese portanto, que a Charge é um gênero multimodal que está presente na nossa sociedade e institui uma relação da linguagem com o contexto social, em que o seu conteúdo temático está voltado primordialmente a situações cotidianas com o propósito comunicativo de promover a crítica, e a composição visual em que os componentes representacionais e interativos são constituídos e se relacionam materializando os significados.

O conteúdo temático da charge sustenta-se em situações do cotidiano e muitas vezes se respalda em algum discurso jornalístico; Quanto ao propósito comunicativo, podemos concluir que sua função se baseia em criticar algum fato do dia a dia através do humor construído pela interação de diversos recursos semióticos utilizados no processo comunicativo.

A multimodalidade da charge é analisada a partir das categorias da Gramática do Design Visual, preconizada por Kress e van Leeuwen (2006) que nos possibilita uma análise e interpretação da aglutinação dos elementos visuais com as experiências e todas as formas de interação para construir significados.

O humor na charge é determinado pelo contexto sociocultural, e conforme Travaglia (1990) “o seu conteúdo difere de sociedade para sociedade, de um período histórico para outro”. Assim, as charges dependem de fatores circunstanciais na efetivação do discurso humorístico.

Desse modo, embasado nos fundamentos teóricos da Sociosemiótica e da Gramática do Design Visual para nortear a leitura e análise do texto imagético é que esse trabalho se estrutura, a fim de desenvolver estratégias de um ensino contextualizado através do gênero textual charge, pois o ato de ler permite o sujeito tornar-se ativo, crítico e participativo,

considerando que, a leitura é uma das formas mais significativas de adquirirem e/ou ampliarem os conhecimentos.

A charge é um tipo textual que foi criada para apontar criticamente acontecimentos da vida pública, principalmente na área política da sociedade, esse gênero textual tem como principal função provocar reflexão crítica sobre fatos sociais e políticos, utilizando o humor como recurso estratégico, e acentua-se pela condição de fazer o leitor rir através da sátira e da ironia de algum acontecimento notável, e se destaca, sobretudo, pela crítica, espírito cômico e pela parte visual. Segundo Gurgel (2003, p.1):

[...] a ilustração no caso das charges, além de provocar o humor, em termos de constituído, pode ser tão rica e densa quanto os outros textos opinativos, crônicas e editoriais, por exemplo. Além de atrair a atenção do leitor, o texto com imagens transmite também o posicionamento crítico sobre os personagens e fatos políticos (Gurgel, 2003, p.1).

Sob uma perspectiva funcional, é relevante ressaltar que a charge se caracteriza através da combinação de diversas formas de expressão, sendo essa, um dos aspectos mais distintivos do estilo, especialmente quando se trata dos elementos verbais e imagéticos que efetivamente complementam e realçam o texto. Corroborando tal afirmação sobre a caracterização da charge, Gurgel (2003, p.2) preconiza que:

[...] o traço caracterizador da charge é a polifonia que permite perceber um jogo de vozes contrastantes provocador do riso, assumindo, assim o estatuto de texto humorístico. [...] ao fornecer as informações e o suporte contextual para o seu entendimento, seja conduzido para uma direção convergente de sentidos, portanto parafrástica, seja numa direção divergente, parodística (Gurgel, 2003, p.1).

Logo, para que se compreenda uma charge é fundamental que acompanhe os desdobramentos da atualidade, e, desse modo permite que o leitor adquira informações prévias e compreenda o evento atual retratado de forma próxima ao propósito do chargista, pois Oliveira (2001, p. 265) defende que “nem todo leitor decifra com facilidade as mensagens contidas nas charges, pois há que se ter conhecimento do fato que as originou”. Logo, para a compreensão plena das charges é necessário o domínio prévio do contexto histórico, social ou político relacionado ao tema abordado.

Vale evidenciar que a leitura de charges ainda é timidamente explorada nas escolas, apesar de serem importantes para o desenvolvimento do senso crítico, uma vez que o gênero charge destaca a intertextualidade como um recurso útil no contexto de ensino e aprendizagem, permitindo aos alunos que desenvolvam habilidades argumentativas através de relações lógico-

discursivas que abordam assuntos controversos como religião, política e lutas sociais.

Conforme Teixeira (2001), a charge valoriza questões polêmicas e, ao explorá-las com os elementos visuais que dialogam com o verbal, torna-se um texto interessante e atrativos para o público.

Com a implementação da BNCC, são estabelecidas orientações para que o estudante desenvolva pensamento crítico, compreenda a realidade na qual está inserido, reconheça os eventos e reflita sobre eles de forma intelectual. Assim sendo, destaca-se como uma das habilidades a ser desenvolvida pelos alunos:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (Brasil, 2018, p. 179).

Nesse contexto, considera-se que o trabalho com os gêneros textuais nas práticas de leitura proporciona o desenvolvimento da capacidade textual, linguística e comunicativa dos alunos. Sob esse enfoque, a charge contribui significativamente para o ensino atual da leitura em uma perspectiva crítica e reflexiva, pois está presente em vários meios de comunicação.

Como orienta a BNCC, (Brasil, 2017, p. 70) “a leitura deve ser compreendida como prática discursiva que envolve a construção de sentidos a partir da interação entre texto e leitor, considerando os diferentes contextos de produção e de recepção”. Portanto, a leitura de charges ultrapassa a simples decodificação visual ou textual, exigindo competências interpretativas relacionadas às experiências socioculturais e ao repertório informativo do sujeito.

Esse processo ratifica a relevância do letramento multimodal como ferramenta para ampliar a capacidade crítica diante de diferentes linguagens. No caso da charge, a Gramática do Design Visual (GDV) contribui para a análise dos elementos composicionais, representacionais e interacionais que estruturam o texto visual e favorece uma leitura aprofundada e crítica dos discursos presentes nas imagens.

E desse modo, a partir de uma leitura de imagens baseada nas metafunções da GDV é que o aluno pode compreender as argumentações visuais na interação com o público leitor em uma charge, pois a teoria da Gramática do Design Visual, segundo Kress; van Leeuwen, (2006) se estrutura em três metafunções: representacional, que consiste na relação existente entre os participantes da imagem através de processos narrativos e conceituais; interativa, que compreende nas relações entre o leitor da imagem e a própria imagem; e a função composicional, que abrange os elementos visuais de uma determinada imagem e a integração das outras metafunções .

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os métodos científicos utilizados na pesquisa que possibilitaram alcançar os objetivos elencados na proposta de trabalho. Desse modo, a seção é construída a partir da contextualização da pesquisa, os critérios para a seleção de corpus e procedimento de análise.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O processo comunicativo humano e os efeitos de sentido construídos pelos interlocutores a partir da leitura de textos sempre foi nosso interesse de estudo. Pois, a relação entre as intenções do autor e a recepção do público revela a complexidade do processo interpretativo, pois a compreensão dos diversos sentidos possíveis que um texto pode gerar está diretamente ligada às experiências individuais de cada leitor. Assim, o diálogo entre o texto e o leitor torna-se uma construção ativa e dinâmica, onde múltiplas interpretações podem coexistir.

Ao iniciar a docência, vamos nos deparando com vários desafios para o aprimoramento da proficiência em leitura e escrita dos alunos, o que exige a criação de estratégias metodológicas para a compreensão da noção de texto e a produção de sentidos a partir da leitura de um texto, verbal e imagético. Considerando que, cada texto, portanto, carrega em si a possibilidade de gerar diferentes camadas de significado, dependendo do contexto e da interação com os interlocutores.

Diante das necessidades pedagógicas, é importante que os professores repensem suas práticas, desenvolvam novas metodologias e se adaptem às inovações educacionais, pois, a educação é um processo que sempre passa por transformações, e exige a integração de diferentes linguagens ao ambiente escolar para que haja uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade.

Assim, surge a necessidade dos educadores participarem de Formações Continuadas, conceito que é garantido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tem o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino em cada instituição, pois possibilita o aprendizado de novas metodologias de ensino-aprendizagem, técnicas de didática e formas de lidar com os desafios do trabalho em sala de aula, a fim de que interfiram em um resultado positivo para os alunos.

Nesse sentido, os órgãos governamentais disponibilizam formações continuadas para

seus professores, como por exemplo, o PROFLETRAS que tem como objetivo à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, a fim de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino no País.

Ao ingressarmos no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vivemos momentos de muitas transformações, tanto na vida profissional quanto pessoal, um misto de alegria, realização com ansiedades, dúvidas, inseguranças, tensão e descobertas. Aos poucos tudo vai se adaptando e as disciplinas ministradas trazem várias discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tornando-se fundamentais para alinhar o ensino às demandas dos estudantes.

Tais debates evidenciam a necessidade da valorização de um saber multifacetado, aberto às transformações que acompanham a sociedade, por estarmos dialogando com habilidades e competências complexas. Pois o avanço da tecnologia, favoreceu o surgimento dos mais variados modos semióticos no processo comunicativo, em que os gêneros textuais se baseiam na perspectiva multimodal. Conforme Kress (2000) todo texto é multimodal, pois a linguagem é uma conexão entre diferentes modos semióticos visuais, gráficos, gestuais, sonoros que se unem para formar o processo da comunicação.

Assim, para a compreensão de um texto é importante a análise das imagens, do layout, design, entre outros e é nesse sentido que deu-se a escolha de desenvolver um trabalho com o gênero Charge a partir da Sociosemiótica e da Gramática do Design Visual, pois Kress (1997) assegura que “textos escritos se tornaram mais visuais do que já foram, apesar de que eles sempre tenham sido objetos visuais” (pag. 161, tradução nossa). E, o gênero charge possui em suas características, elementos básicos na sua formação, e requer também conhecimentos linguísticos e extralinguísticos na construção dos seus significados.

Os aspectos metodológicos são norteados pela pesquisa qualitativa e na metodologia do Ciclo de Aprendizagem com Base em Gênero. Nesse contexto, as atividades foram desenvolvidas a partir da oficinas, considerando as estratégias do nível 1 por meio de leitura, debates e reflexão coletiva e individuais de charges, com o intuito de contribuir na melhoria do ensino e aprendizagem levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno, pois segundo (Kleiman, 2008, p. 13) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio” de modo que os alunos são vistos como sujeitos sociais e o texto o lugar de interação entre os interlocutores.

A pesquisa em questão foi realizada com 35 alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Militar do Tocantins - Euclides Bezerra Gerais, em Paranã – Tocantins, e teve como produto final a elaboração de um Caderno de propostas pedagógicas

com sugestões de atividades para o suporte do professor na sala de aula. O material busca contribuir com práticas que articulem reflexão crítica, leitura significativa e interpretação de textos multimodais.

A turma, que funcionou como “laboratório” de pesquisa, é composta por 16 meninos e 19 meninas com idades entre 13 e 16 anos, estão em uma fase de transição entre a adolescência e a idade adulta, desse modo os alunos travessavam um período de mudanças físicas, emocionais e sociais.

No grupo, 5 alunos residem na Zona Rural e dependem do transporte escolar público, 20 alunos moram em Bairros distantes da escola e utilizam bicicletas, veículos com os pais ou vão a pé, o percurso pode chegar até meia hora. Os demais alunos moram em ruas próximas à escola.

Na sala de aula temos uma heterogeneidade comportamental, há alunos com personalidades mais extrovertidas e sociáveis que se destacam na sala e assumem papéis de liderança e outros mais reservados e introspectivos que são observadores e até dispersos que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem.

Para superar esses desafios, é necessário a dinamicidade nas aulas. Buscando estratégias que valorizem a participação ativa, o trabalho colaborativo e a diversidade de linguagens contribuem para engajar todos os perfis de estudantes. Dessa forma, o professor precisa agir como mediador do conhecimento, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante.

Quanto ao interesse em atividade extracurriculares, a turma também se destaca, temos alunos que se destacam em várias atividades como, jiu-jitsu, vôlei, futsal, tecnologia, música, xadrez, dança, entre outros. Essa diversidade de talentos explicita o potencial dos estudantes em várias áreas do conhecimento e expressão. Por isso, valer-se dessas habilidades e trabalhá-las no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a autoestima, protagonismo e sentido de pertencimento.

Assim, aproveitando essa fase de descoberta procuramos nas aulas de Língua Portuguesa fazer a articulação desses gostos com os objetos de ensino previsto nas Diretrizes Curriculares, e desse modo vamos desenvolvendo as habilidades sociais adaptando as práticas de ensino para atender às necessidades e interesses individuais dos alunos, criando um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo.

Essa abordagem contribui para o fortalecimento do vínculo entre aluno e conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Além disso, possibilita o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da valorização das múltiplas formas de expressão presentes no cotidiano dos estudantes.

Na Figura 6 apresentamos a fachada da escola alvo da investigação.

Figura 6: CMTO Euclides Bezerra Gerais – Unidade XXVI



Fonte: Autoria própria.

O CMTO Euclides Bezerra Gerais -Unidade XXVI, local escolhido para realização da pesquisa, tem nos seus arquivos a sua história registrada desde o início de sua fundação, uma extensão do Colégio Estadual Desembargador Virgílio de Melo Franco, em 22 de agosto de 1996, com a Lei de Criação Nº 862/96 houve o desmembramento e recebeu o nome de Escola Estadual Euclides Bezerra Gerais.

O nome foi escolhido em homenagem ao primeiro prefeito eleito pelo voto direto e responsável pela construção da primeira escola da cidade, que fica localizada no município Paranã -Tocantins, zona urbana, na Praça Nossa Senhora de Fátima s/nº, Centro, reconhecida pelas Leis de Criação nº 05497 de 28 de novembro de 1997 e Ato de Reconhecimento de Curso nº 012814 de 14 de janeiro de 2002 e a Lei Ato de Regulamentação do Curso nº 7683 de 28/12/2007. Ademais, a PORTARIA-SEDUC Nº 1005, DE 30 de julho de 2020. Publicada no

Diário Oficial a nº 5654, de 30 de julho de 2020, p. 7 resolve no Art. 1º CREDENCIAR a Unidade Escolar a oferta o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais.

Desde a sua criação a escola ofereceu as seguintes modalidades de ensino: 1996 atendia somente a 1ª fase do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries; entre os anos de 2003 e 2006 ofereceu a Educação de Jovens e Adultos denominada SESI-EDUCA.

A partir de 2006, a Unidade Escolar implantou o também o 5º ano. Visando corrigir a distorção idade/série, a SEDUC em parceria com o Instituto Airton Sena implantou os programas Se Liga e Acelera Brasil. No ano de 2005 o Programa Circuito Campeão objetivando a melhoria do ensino e aprendizagem com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental.

A partir do mês de abril de 2017, a escola implantou as turmas do Se Liga para minimizar a distorção idade série e alfabetização dos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Em 2018, a referida Unidade escolar ofertou os anos iniciais da Educação Básica 4º e 5ºano e os anos finais do 6º e 7º ao da Educação Básica. Em 2019, a escola ofereceu o ensino regular do 4º ao 8º ano, e em 2020 inicia-se a disponibilização do 9º ano, continuando com atendimento Educação Especial -Sala de Recurso que atende ao público escolar desde o dia 02/01/2013, nos turnos matutino e vespertino.

Somente no dia 26 de janeiro de 2022, houve a Audiência Pública para Implementação do Colégio Militar do Estado do Tocantins Unidade XXVI, e após reunião com a comunidade local teve uma aprovação unânime. Em 06 de dezembro de 2022, recebe o nome de CMTO EUCLIDES BEZERRA GERAIS - Unidade XXVI, implantado através do Termo de Cooperação nº 41/2022, entre a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, e a o qual estabelece e regulamenta a parceria, entre o Comando Geral da Polícia Militar do Estado do Tocantins e a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes.

A escola tem o intuito de oferecer o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano para os estudantes da rede estadual de ensino do Tocantins por meio de uma estratégia inovadora de gestão e cooperação de ações entre a SEDUC e a PM/TO com base na disciplina, civismo e patriotismo em consonância com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetivando preparar o aluno Policia Militar do Estado do Tocantins – PMTO, para a vida em sociedade, formando cidadãos críticos que atuem com ética e guiados pelos valores humanos, essenciais na construção do seu projeto de vida.

O CMTO XXVI – Euclides Bezerra Gerais atende 458 alunos nos turnos matutinos das 7h às 11h25min, com 08 turmas e vespertino das 13h às 17h25min possui 06 turmas, com a oferta do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e Atendimento Educacional Especializado –

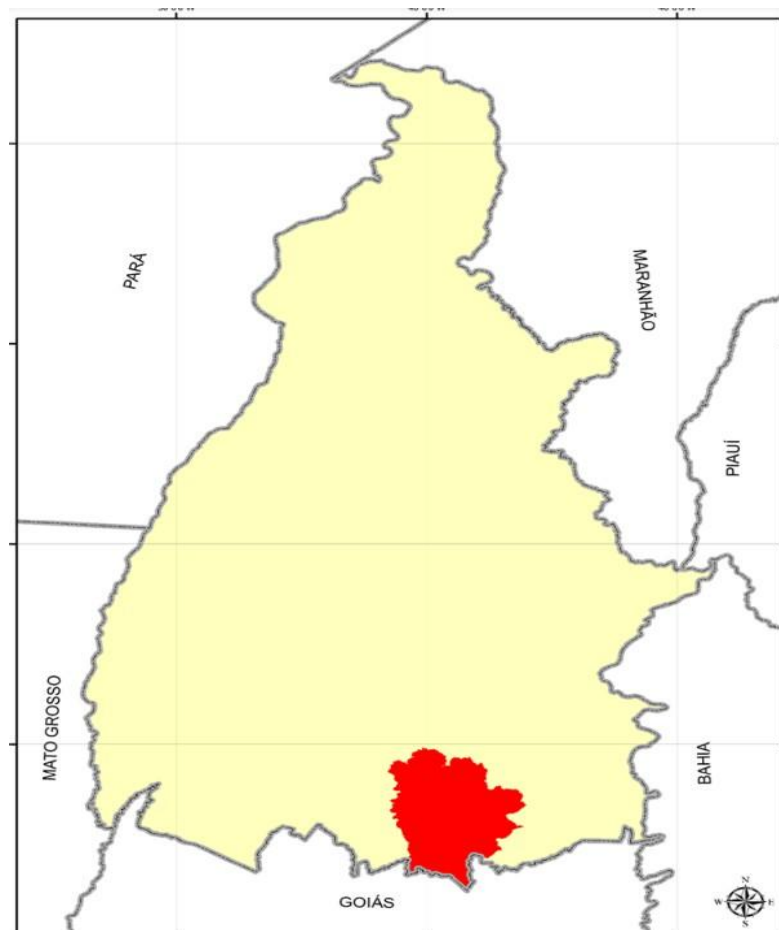
AEE.

Situado na cidade de Paranã que fica a 380 km da capital do estado, Palmas-TO, com 87% da população negra e muitos descendentes de remanescentes quilombolas, somos o 2º maior município em extensão territorial o que faz nosso público discente ser bem diversificado.

No CMTO, temos 13% da parte de nossos estudantes oriundos da zona rural, são servidos com transporte escolar, cuja rota diária os pegam e os levam de volta para seus respectivos povoados no qual podemos afirmar que a situação socioeconômica das famílias é de baixa renda, que são atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula.

A figura a seguir, apresenta o mapa com a posição geográfica da cidade.

Figura 7: Mapa do Estado do Tocantins e localização geográfica de Paranã



Fonte: Livro Geografia do Tocantins

Paraná, localizada no sudeste do estado de Tocantins, apresenta algumas dificuldades, principalmente relacionadas ao seu isolamento em relação a grandes centros urbanos e isso

repercute negativamente no crescimento econômico e a geração de empregos.

As estradas que ligam a cidade a outras regiões nem sempre são bem pavimentadas, o que dificulta o transporte de bens e o acesso a serviços especializados, como saúde e educação. Além disso, a infraestrutura de telecomunicações e internet é limitada, o que causa entraves no desenvolvimento tecnológico e educacional da população local.

Essa realidade pode impactar negativamente o desenvolvimento acadêmico e profissional das crianças e jovens da região, levando em conta que, o padrão de vida dessas famílias é simples e desprovido de tecnologias e materiais didáticos em seu convívio cotidiano, chegando muitas vezes à carência extrema.

Faz-se importante também observar o baixo nível de escolaridade das famílias da comunidade escolar, que apresenta relevante número de não alfabetizados, uma pequena parcela concluiu o Ensino Fundamental e outro número menor terminou o Ensino Médio e poucos pais têm curso superior.

Buscando minimizar as dificuldades e aprimorar a proficiência leitora e crítica dos alunos, o CMTO busca desenvolver metodologias de ensino que permitem sair dos modelos tradicionais, valorizando o incentivo às atividades culturais no âmbito escolar, promove a autodeterminação e o pensamento crítico, bem como, contribuir para que os alunos se torem membros ativos e contribuintes da sociedade.

Nesse contexto, a nossa escola busca oferecer uma educação significativa e envolvente, que desenvolva as habilidades linguísticas, literárias e comunicativas dos alunos, construindo a formação integral e o sucesso acadêmico.

Com base na avaliação contínua e formativa, a escola valoriza todo o esforço e processo de aprendizagem, utilizando também diferentes instrumentos de avaliação visando identificar os pontos de destaques e as áreas de desenvolvimento do interesse do aluno a fim de subsidiar as orientações para o aprimoramento promovendo a aprendizagem colaborativa com a valorização dos saberes e experiências.

Sob esse viés, ao basear-se na teoria da GDV para o trabalho com a leitura de charges que retratem sobre os temas de direitos sociais, esta pesquisa busca o compromisso com a formação dos alunos, com o intuito de despertar o interesse em lutar por seus direitos garantidos na Carta Magna, e desenvolver estratégias de ensino diversificada nas aulas de Língua Portuguesa a fim de construir melhores resultados na promoção e desenvolvimento de habilidades e competências, refletindo no desenvolvimento como sujeito social.

3.2 SELEÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

O *corpus* analisado nesta pesquisa é formado por 05 Charges relacionadas aos direitos sociais assegurados no rol do Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, e que tais direitos, objetivam proporcionar aos indivíduos o exercício e gozo de direitos fundamentais através de prestações positivas, em busca da igualdade e dignidade da pessoa humana, em que o sistema institucional tem a responsabilidade de garantir uma vida digna aos cidadãos. Conforme o Artigo 6º da CF/ 1988:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (EC nº 26/2000 e EC n 64/2010).

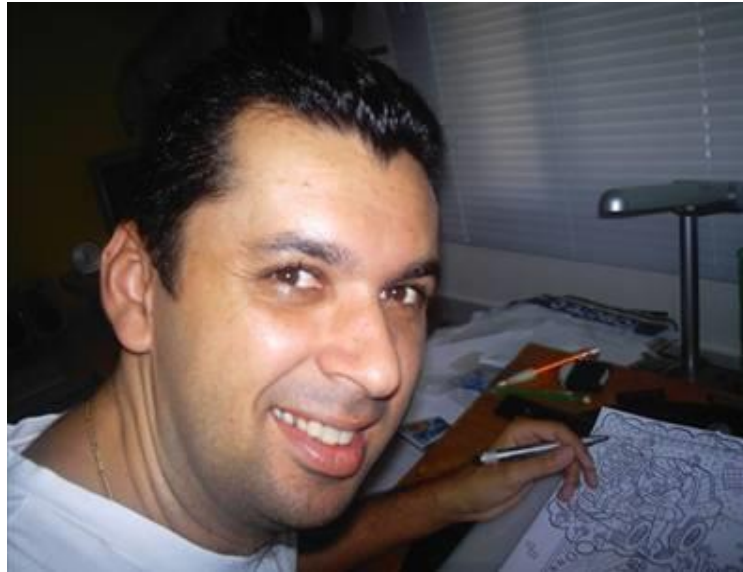
Neste contexto, as escolhas dos chargistas ocorreram após buscas em sites e feito uma seleção de autores que produziam charges em destaque nas mídias sociais, jornais, ambientes virtuais de cursinhos para concurso público e questões de vestibulares. Assim, foram selecionados três autores que contemplavam em suas Charges temas de Direitos Sociais:

O primeiro chargista escolhido foi Arionauro da Silva Santos (Arionauro), nasceu em 26 de março de 1968 no Rio de Janeiro, é um ilustrador, cartunista e chargista com publicações frequentes em seu próprio site oficial “Arionauro Cartuns” e outros suportes. Iniciou sua carreira em 1986 como arte-finalista da tira “Fábrica Faglianosta”, publicada diariamente no jornal “O Globo”. A partir de então, seus trabalhos de cartuns, charges, quadrinhos e ilustrações foram publicados em vários meios de comunicação.

Além do trabalho com edição e participação em vários livros de humor, fez ilustrações em matérias veiculadas em programas da Rede Globo, como Bom dia Brasil, Jornal Hoje e Fantástico. Ganhou prêmios em salões de humor nacionais e internacionais e foi colaborador da Revista Mad, revista norte-americana, fundada em 1952 por William Gaines e pelo editor Harvey Kurtzman, conhecida como o símbolo mundial do humor, a revista satirizava todos os aspectos da cultura popular americana.

Arionauro, demonstra uma forte atração pelo “Humor Negro” que envolve muito sangue e sacanagem, e por isso, ficou conhecido como “Vampiro”, produz ainda diversos trabalhos com denúncia social e críticas a não efetivação dos Direitos Humanos e Sociais. A Figura seguinte apresenta o chargista Arionauro.

Figura 8: Chargista Arionauro da Silva Santos



Fonte: -Arionauro- site pessoal

Assim, o chargista Arionauro é conhecido por sua capacidade única de observar e satirizar questões sociais e políticas em suas ilustrações. Seu trabalho se destaca pela crítica perspicaz e pelo uso do humor para abordar temas complexos. Ao longo de sua carreira, Arionauro tem influenciado o cenário cultural com suas representações visuais impactantes e reflexivas.

O segundo chargista selecionado é Luiz Fernando Cazo, natural de Bocaina, interior de São Paulo, formou-se em Artes pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru. Iniciou a produção de charges e cartuns de maneira amadora, mas logo depois, participou de salões de desenhos de humor por todo o Brasil.

Em 1910, começou a trabalhar profissionalmente como chargista no Jornal Comércio do Jahu. Possui trabalhos publicados na revista Veja, e em mais de 15 jornais, além de livros, sites e blogs, suas charges exploram os mais diversos temas: política, esportes, cotidiano, entre outros, sempre dispensando um olhar crítico e bem humorado sobre os acontecimentos do dia a dia. Em agosto de 2020, o chargista foi premiado no Salão Internacional de Humor de Piracicaba.

Em 2022, voltou a ganhar premiações, e a charge com o tema “eleição” foi premiada com o segundo lugar no Salão de Humor de Mogi Guaçu, em junho de 2022, e uma outra charge sobre “doação de sangue”, recebeu o prêmio Saúde Unimed no Salão de Humor de Piracicaba, que ocorreu entre agosto e outubro de 2022. Então, na próxima figura conheceremos Cazo.

Figura 9: Chargista Luiz Fernando Cazo



Fonte: Luiz Fernando Cazo - blog pessoal

Luiz Fernando Cazo, tem sido uma voz influente na arte de charge, renomado por suas ilustrações chargistas que combinam humor e crítica social de maneira categórica e reflexiva. Suas charges frequentemente abordam temas políticos e sociais com uma perspectiva incisiva e criativa.

Seu traço marcante e a habilidade de sintetizar complexidades em imagens simbólicas tornam seu trabalho facilmente reconhecível. Além disso, Cazo tem contribuído para importantes veículos de comunicação, consolidando sua presença no cenário nacional. Seu trabalho provoca o pensamento crítico, despertando debates e reflexões sobre a realidade brasileira contemporânea.

Por último, o chargista escolhido é Antônio Carlos de Paula Junior, nascido em Campinas -SP, é formado em Educação Artística pela Unesp-Bauru, trabalha com o jornalismo ilustrado desde 1994. Foi chargista dos jornais Diário do Povo e Correio Popular (de Campinas) por 11 anos e colaborou com o esportivo Lance.

Junião, como é conhecido, publica ilustrações, charges esportivas e políticas em veículos da imprensa brasileira, como Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Veja, e internacionais, como a revista Courier International (França). Atua ainda como jornalista e ilustrador no site Ponte Jornalismo e publica semanalmente neste espaço charges que englobam temas como racismo, direitos humanos e segurança pública. Retirada do site jornalístico,

apresentamos o chargista Junião.

Figura 10: Chargista Antônio Carlos de Paula Junior



Fonte: Blog pessoal: Junião/<https://ponte.org/>

O renomado chargista Junião, destaca-se pela habilidade em registrar nuances sociais e políticas com simplicidade, um toque de ironia e humor. Suas charges frequentemente abordam uma visão crítica e aguçada dos acontecimentos do dia a dia, abordando desde questões políticas até aspectos da vida cotidiana, com o intuito de reflexão e denúncia de direitos sociais desrespeitados. Participante em projetos educacionais e culturais e com sua trajetória no jornalismo, contribui significativamente para o debate público promovendo a arte da charge e sua importância na sociedade.

Sabe-se que as charges utilizam elementos visuais para apresentar e criticar aspectos abordados, sejam sociais, políticos ou outra categoria, exigindo que leitor tenha habilidades de ler imagens para interpretar e analisar essas mensagens de forma crítica. Assim, o letramento visual faz parte do nosso cotidiano, e desse modo, as charges, que são constituídas a partir de elementos visuais, estão presentes em provas internas e externas, o que requer a criatividade para a realização da leitura de imagens, isso, motivado pelos avanços tecnológicos que foram transformando as relações sociais, e desse modo, exigem a inclusão de diferentes habilidades de leitura e de escrita.

Para tanto, é indispensável desenvolver a habilidade de compreender, interpretar e construir sentidos a partir dos elementos visuais, como imagens e símbolos. Da mesma forma que o letramento convencional está ligado à leitura e escrita de textos, o letramento visual está

relacionado à interpretação de elementos gráficos e visuais presentes em nosso dia a dia, como fotos, vídeos, pinturas, gráficos e publicidades.

Esse tipo de letramento é essencial em uma sociedade em que a comunicação visual tem grande importância, auxiliando as pessoas a decodificar informações, expressar ideias e compreender diferentes culturas por meio das imagens. Ademais, o letramento visual não se resume apenas à técnica de interpretação das imagens, mas também envolve a habilidade crítica de questionar os significados e intenções.

Desse modo, as charges foram extraídas do ambiente multimodal dos blogs “Blog do AFTM”, “Arionauco Cartuns” e site “Ponte.org”, selecionadas a partir da abordagem temática que envolvam direitos sociais previstos na Constituição Federal. Os Blogs escolhidos são ambientes de compartilhamento de notícias e informações de diversos assuntos da atualidade, neles, temos os links para navegações específicas como “Leitores, Editores, Cartuns, Charges, Enquetes, etc.”.

Assim, outro fator que levou a escolha das charges dos referido os autores foi devido as suas produções serem utilizadas em questões de concursos e vestibulares. Para ratificar o propósito de seleção dos chargistas apresentados nesta pesquisa, temos na figura 11 uma charge utilizada na VUNESP em 2018.

Figura 11: Vestibular da VUNESP

Ano: 2018 Banca: VUNESP Órgão: UNIVESP Prova: VUNESP - 2018 - UNIVESP - Vestibular 2 semestre

Considere a charge, de autoria de Arionauco.



(www.arionaucoartuns.com.br. 31.01.2018)

Assinale a alternativa que apresenta um título que sintetize a mensagem da charge.

- A O uso exagerado do celular.
- B O anonimato nas redes sociais.
- C A especificidade da linguagem da TV.
- D A evolução da internet.
- E A tecnologia familiar.


A figura 11 que apresenta uma charge extraída do site do Estratégia Vestibulares é do chargista Arionauro, na qual retrata o uso excessivo do celular e ilustra a dependência tecnológica e o impacto nas relações interpessoais a partir de uma humorística e crítica. Apresentamos uma charge presente na prova da UNIVESP de 2020.

Figura 12: Vestibular UNIVESP 2020

(UNIVESP - 2020) Número Original: 35 Código: 9633701

Prova Objetiva e Redação

Evolução do Processo Agrícola



(Fonte: Clic Folha.)

Interprete a charge, de autoria do cartunista Luiz Fernando Cazo, e assinale a alternativa correta que pode ser associada a ela.

a) A transição verde estimulou o crescimento da agricultura orgânica, visto que o uso de agrotóxicos tem sido cada vez mais intenso

b) A revolução verde representou um conjunto de esforços para aumentar a produção agrícola, empregando insumos químicos, como os agrotóxicos e os fertilizantes

c) A agricultura verde teve como intuito acabar com a fome no planeta, eliminando os insetos benéficos às plantações através de insumos naturais

d) A tecnificação verde esteve relacionada com a mecanização das lavouras e o uso da agricultura extensiva, a fim de elevar a produção agrícola

e) A modernização verde levou ao surgimento de alimentos transgênicos, que, embora sejam mais resistentes às pragas, são proibidos no Brasil

Fonte: <https://soexercicios.com.br/plataforma/questao-de-vestibular>

Retirada do site “Só Exercícios para vestibulares”, a figura 12 mostra uma charge de autoria do chargista Cazo, que aborda, de forma satírica, o uso intensivo de químicos nas plantações, e chama a atenção para os impactos negativos à saúde e ao meio ambiente. A composição visual utiliza elementos exagerados para evidenciar os riscos do agronegócio baseado em agrotóxicos. Com humor ácido, a charge promove uma reflexão sobre os modelos de produção agrícola adotados no país.

Na próxima imagem temos uma figura de uma questão de vestibular de Medicina da EBMSP em 2018.

Figura 13: Vestibular Medicina EBMSMSP 2018

Ano: 2018 Banca: EBMSMSP Órgão: EBMSMSP Prova: EBMSMSP - 2018 - EBMSMSP - Prosef - 2018.2 - Medicina - 1ª Fase



JUNIÃO. Charge. Disponível em: <<http://blogdamartabellini.blogspot.com.br>> . Acesso em: abr. 2018.

A charge é um gênero textual que tem por finalidade emitir uma opinião crítica ou satírica sobre algum aspecto da sociedade. Assumindo um posicionamento crítico-irônico diante da possibilidade de reincidência de epidemias, o chargista chama a atenção para

- A o sucateamento do Sistema Único de Saúde, SUS, como uma consequência da lógica das empreiteiras e dos esquemas político-partidários.
- B o avanço da agricultura e da pecuária, que proporcionou o contato dos indivíduos com outras espécies de seres vivos, facilitando, assim, a disseminação de agentes infecciosos e parasitários para novos hospedeiros e ambientes.

Fonte: <https://www.qconcurso.com/questoes-de-vestibular/questoes>

A Figura 13 foi extraída do Site “Qconcurso” em que utilizou uma charge de autoria do Junião, onde o chargista retrata a disputa entre os mosquitos transmissores e tece uma crítica ao sistema de saúde demonstrando a ineficiência das campanhas de prevenção, com os mosquitos "dominando" cidades, enquanto a população é deixada vulnerável. A imagem denuncia o descaso das autoridades diante das epidemias e evidencia a ausência de políticas públicas eficazes, pois os mosquitos são personificados como vencedores, reforçando o tom de crítica.

Dessa forma, o *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de charges que abordam temas dos direitos sociais, pois estes referem-se a um conjunto de garantias e proteções legais que visam assegurar condições de vida dignas, igualdade de oportunidades e bem-estar para os cidadãos em uma sociedade. As charges selecionadas para o estudo, foram as próximas 05: a figura 14, temos uma charge de Arionauro que aborda o direito à moradia.

Figura 14: Direito social-moradia



Fonte: Blog do Arionauro

Considerando que o direito à moradia é um direito social garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, assegurando a todos o acesso a uma habitação digna. O chargista denuncia a falta de política públicas eficazes e a discrepância entre a moradia de alguns, em prédios ou casas de luxo e a precariedade na moradia de outras pessoas. A figura 15, temos uma charge do Cazo que aborda o direito à educação.

Figura 15: Direito social- educação



Fonte: Blog do AFTM

O chargista Cazo remete em sua charge, uma crítica ao direito à educação e destaca a desigualdade social ao retratar um aluno desanimado com o ensino remoto por não ter acesso à merenda escolar. Com um toque de humor e ironia, a charge revela a importância da escola não só como espaço de aprendizado, mas também de assistência social, e critica a falta de políticas para suprir essas necessidades durante o ensino a distância.

A imagem deixa evidente como a pobreza impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, evidencia a invisibilidade de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade. E assim, vimos a necessidade de refletir sobre a função ampliada da escola no contexto social brasileiro.

Na figura 16, a charge apresenta o tema da violência nas escolas, assunto bem presente na sociedade brasileira.

Figura 16: Direito à Educação



Nesta charge, Cazo aborda o direito à educação evidenciando a violência nas escolas em que o ambiente escolar ideal se funde com a realidade de insegurança enfrentada por alunos e professores, uma vez que a falta de políticas efetivas para garantir a segurança nas escolas, transformam-nas, muitas vezes em palco de medos e conflitos. A presença de ameaças transforma o espaço educativo em um local de tensão constante. E desse modo, a crítica revela a urgência de ações concretas para garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Já a figura 17 exterioriza um assunto frequente no cotidiano, a questão da segurança, direito também assegurado pela Constituição Federal.

Figura17: Direito à Segurança



Fonte: Site ponte.org

O chargista Junião tece uma crítica à falta de segurança na sociedade brasileira, evidenciando sobretudo a violência contra os negros. Enquanto a mãe branca não demonstra preocupação com o tratamento que o filho receberá na rua, a mãe negra deseja que o filho volte vivo, o que provoca uma reflexão sobre a injustiça racial e a urgência de políticas que combatam a discriminação e promovam a igualdade. Temos a figura 18 com uma charge abordando o trabalho infantil.

Figura18: Direito social- Proteção à infância



Fonte: Blog da AFTM

Cazo usa a charge para relatar a denúncia contra a não efetivação do direito social da Proteção à infância, para tanto, o chargista evidencia o contraste a infância ideal, de sonhos, brincadeiras e educação, com a realidade de muitas crianças forçadas a trabalhar. Assim, com um tom crítico, a charge denuncia a violação desse direito fundamental, destacando a falta de políticas públicas eficazes e a indiferença da sociedade.

As charges foram retiradas dos blogs já mencionados neste trabalho e abordam os direitos sociais, que têm como objetivo promover a justiça social, a equidade e a qualidade de vida das pessoas, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Desse modo, o trabalho foi desenvolvido a partir dos temas selecionados: Moradia; Educação; Segurança e Proteção à infância, cuja a escolha de trabalhar com estes assuntos específicos não deve ser entendida apenas para avaliar habilidades de leitura e interpretação, mas também promover o pensamento crítico, a habilidade de expressão escrita, a consciência das questões atuais e a capacidade de análise visual, e conseqüentemente, para que permitissem a construção de sentidos baseado na finalidade comunicativa das Charges e na leitura de imagens ancoradas nas metafunções da Gramática do Design Visual (Representacional, Interativa e Composicional), ressaltando que as oficinas e Caderno de Orientações Pedagógicas estão ancorados somente nos significados da metafunção representacional.

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de algumas análises conforme descrições da Gramática do Design Visual (GDV), as charges são analisadas de acordo com as estruturas de composição envolvendo a metafunção representacional em que se constitui os processos narrativos e conceituais, a metafunção interativa em que estabelece a relação entre representados e leitor- distância social e a metafunção composicional em permite uma descrição dos elementos que compõem o texto imagético- valor da informação.

Dessa forma, foram analisados também, a constituição de sentidos das charges (estrutura visuais e verbais) relacionadas ao contexto social a partir da utilização das categorias da GDV. Ressaltamos ainda que as categorias das três metafunções não serão necessariamente analisadas de forma simultânea na mesma Charge escolhida.

Para a aplicação das oficinas e a construção do Caderno de Orientações Pedagógicas, que é nosso produto final, utilizamos a metodologia do Ciclo de Aprendizagem com Base em Gêneros e a partir de então analisamos somente os significados de alguns elementos da metafunção representacional.

Desse modo, nas 05 charges escolhidas foram debatidas o contexto social, a relação com outros acontecimentos e feito a leitura a partir da ótica de Kress e van Leeuwen (2006), que expõem a análise dos elementos internos para construir os significados da imagem como o propósito da metafunção representacional.

Assim, para a efetivação das oficinas baseamos no entendimento que as estruturas são divididas em narrativas e conceituais, em que na narrativa podemos observar através da ocupação da imagem pelos participantes (ator/reator, meta/fenômeno; dizente/enunciado ou experienciador/fenômeno), ou seja a ação que é indicada pelo vetor, a partir e então se classificam em processos de ação (transacionais, bidirecionais e não- transacionais), processos de reação (reator/fenômeno) (reação transacional /não- transacional), processos mentais(balões de pensamento) e processos verbais (fala).

Os processos conceituais classificacionais são aqueles relacionados à classificação taxonômica dos objetos presentes na imagem. Já nos processos conceituais simbólicos, são analisadas as características identitárias dos participantes da imagem por meio de simbolismos, como tamanho e iluminação. E por sua vez, observamos os processos conceituais analíticos que tomam a relação da parte com o todo.

Assim, os nossos procedimentos de análises para a leitura e compreensão imagética baseou-se nos elementos semióticos internos das charges com o intuito de promover a reflexão

acerca da contribuição do gênero em estudo nos debates sobre a negatização dos direitos sociais e importância da Gramática do Design Visual na construção da significação do gênero multimodal.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e discussão dos dados obtidos na leitura de charges a partir da Gramática do Design Visual. Nesta etapa, os resultados são apresentados de maneira clara e objetiva, seguidos de uma análise crítica a partir da Sociossemiótica e dos significados das metafunções da GDV que exploram elementos visuais articulados ao humor e crítica social para transmitir significados.

Seguem 5 charges, coletadas em sites e blogs que possuem autorização para reprodução, e foram analisados e sistematizados os significados representacionais, interativos e composicionais. Para a análise, observamos algumas das subcategorias da Gramática do Design Visual, como por exemplo: processos de ação, reação, mental, circunstância, a cor e saturação, a saliência, o olhar, o enquadramento, os elementos imagéticos representados e a relação entre texto verbal e imagem na construção do sentido da charge.

A partir das charges utilizadas, propomos através das oficinas com discussões, debates e produções, desenvolver a formação crítica leitora dos alunos em textos multimodais, através dos elementos da metafunção representacional, compreendendo a linguagem como um fenômeno de interação social, com o propósito de permitir ao aluno uma postura crítica-reflexiva que pressupõe o poder de compreender as estruturas e componentes dos textos imagéticos para transmitir determinados significados.

É importante ressaltar que os títulos colocados nas charges selecionadas abaixo estão presentes nas fontes de pesquisa (sites e blogs). A figura 5 temos uma charge que mostra moradores de rua próximo a prédios de luxo e uma propaganda governamental sobre moradia que expõe a contradição entre o discurso oficial e a realidade. A imagem critica a desigualdade social, evidenciando o contraste entre o luxo acessível a poucos e a falta de habitação para muitos.

A charge utiliza o recurso visual do contraste para acentuar a hipocrisia das promessas públicas não cumpridas e revela o abismo social que persiste mesmo diante de campanhas que deveriam promover inclusão. Temos uma crítica a desigualdade social presente nas grandes cidades, onde o luxo apaga a realidade da extrema pobreza. Ao contrastar moradores de rua com propagandas oficiais sobre moradia, a imagem questiona a efetividade das políticas públicas. Esse texto evidencia o distanciamento entre o discurso governamental e a realidade vivida por grande parte da população.

Figura 19: - Charge: Moradia



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2017/07/charge-moradia.html>

A charge 1 faz referência a um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal (1988), e desse modo tece uma crítica a não efetivação desse direito básico das famílias brasileiras, que ainda vivem em condições precárias de habitação, incluindo favelas, ocupações irregulares e áreas de risco. A falta de moradias adequadas é um problema complexo e multifacetado presente em todo o país e envolve questões sociais, econômicas, urbanísticas, políticas e culturais e contribui para a perpetuação da desigualdade social e econômica.

Os elementos verbais já se reportam ao tema do título, e se associa aos demais elementos imagéticos para a construção do significado. Podemos perceber em uma cena urbana que há vários moradores de rua, utilizando materiais velhos, como papelão e madeira para servir de moradia, mas o destaque está para uma família (homem, mulher e criança) o homem com a Constituição Federal (C.F) em Mãos, a mulher com olhar direcionado ao anúncio, todos vivem em condições insalubres e o oposto da família representada na imagem do anúncio.

No fundo da cena de movimentação, há uma projeção de prédios evidenciando o contraste social, há ainda um outdoor com supostamente o anúncio de algum programa de governo, com uma família feliz, como moradia adequada e o slogan de cumprimento dos

direitos sociais.

A família está sentada em uma caixa de papelão, local de moradia. Podemos identificar que ocorre o processo de ação transacional, pois retrata uma ação com ao menos dois participantes (atores e meta) conectados por um vetor, olhar do homem para a Constituição. e o processo verbal por sua vez, é identificado porque a charge também acrescenta a fala (enunciado) dos dizentes da imagem, expressando o que está escrito na Constituição, e desejando que seja efetivado esse direito.

O processo de reação é indicado pela ação expressa no olhar dos reatores que o homem olha para a Constituição, e os outros olham para o anúncio do outdoor. Por ter reatores, vetor e fenômeno é uma reação transacional.

Na representação narrativa, o processo de circunstância, estão presentes na imagem, há outros participantes secundários que estão relacionados com o participante principal de forma que não são vetores, e caso fossem eliminados não mudaria o significado da imagem.

Em relação a análise sob a ótica da função interacional, na subcategoria do contato, o participante não estabelece o contato direto com o leitor, há uma relação impessoal, com o olhar de oferta. Já a atitude é realizada pelo ângulo oblíquo, pois o participante está posicionado de lado em relação ao leitor.

Na charge, uma das famílias, o homem que lê a Constituição Federal está mais intensificado, e assim, aparece na visualização em primeiro plano em relação aos outros componentes da imagem, e ainda expressa em letras maiúsculas e em negrito, o direito previsto na C.F e através desses destaques no posicionamento, podemos conferir o elemento da saliência.

A Figura 20 há uma charge referente ao direito à educação e destaca as desigualdades sociais acentuadas durante a pandemia, evidenciando a escola além de um espaço de aprendizado, pois passa a ser vista também como uma fonte de alimentação para crianças em situação de vulnerabilidade, reforçando a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

A charge evidencia como a pandemia agravou as desigualdades no acesso à educação, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade. Ao retratar a escola como espaço de apoio alimentar, a imagem denuncia a dependência de muitos alunos em relação à estrutura escolar. Com isso, a crítica ressalta a ausência de políticas públicas eficazes para garantir o direito pleno à educação em contextos de crise.

Figura 20 - Charge: Direito à Educação



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-educacao/>

A educação é universalmente reconhecida como um direito social fundamental, sendo alicerçada na premissa de que todos os indivíduos têm o direito de buscar o conhecimento e o desenvolvimento pessoal, independentemente de sua origem, condição socioeconômica ou qualquer outra característica. Assim, a charge 2, referencia criticamente esse tema.

No contexto da imagem, vemos duas crianças dialogando em meio à pandemia, temos então na metafunção representacional, em um contexto de estrutura narrativa, a charge apresenta processo de ação transacional bidirecional com os dois participantes envolvidos no evento, a presença de vetores simultâneos indicados pela linha do olhar.

O texto imagético aponta o enunciado dos dois dizentes o que constitui o processo verbal, sendo que uma delas revela apreciar as aulas em casa por ser mais calmo, ao passo que a outra expõe que detesta estudar em casa por não ter acesso à merenda escolar. Esta situação suscita diversas reflexões relevantes acerca da garantia do direito à educação, especialmente em contextos de crise como a pandemia. No processo de reação, ambos são reatores pois estão conectados um ao outro pela direção do olhar, temos então o processo de reação transacional.

Para discutirmos a metafunção representacional em que é estabelecido a relação entre os participantes representados na imagem e o leitor, consideraremos alguns significados. Inicialmente, vemos os participantes representados, a criança que gosta de estudar em casa está em uma postura mais ereta e tranquila, enquanto a outra está encolhida ou desanimada, destacando o impacto emocional da falta de merenda. A relação é impessoal, com olhar de oferta, pois os participantes não estabelecem contato direto com o leitor.

Em relação a distância social, há o plano aberto, pois, temos o enquadramento do corpo todo dos participantes, sugerindo um elo de afastamento e impessoalidade estabelecida com o leitor.

A criança que odeia estudar em casa deixa evidente que a falta de merenda durante o período de estudo remoto pôde agravar desigualdades sociais e econômicas já existentes, colocando em evidência a importância da escola como um espaço de inclusão e apoio social para muitas crianças.

No significado composicional, ou seja o modo em que os elementos se organizam para constituir a coesão do texto visual, podemos perceber na imagem analisada, o olhar do participante ao expressar aversão ao estudo em casa devido à falta de merenda destaca uma realidade importante sobre a educação, isso se opõe a situação ideal, pois para muitas crianças, a escola não é apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um local onde têm acesso a refeições nutritivas e essenciais para o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Em relação a saliência, o participante sentado no chão se destaca pela postura de inferioridade ou remeter a um ambiente de pobreza. Nesse contexto composicional os significados se constituem atingindo valores semânticos e sociosemióticos a partir da posição que cada participante ocupa na imagem.

Os elementos verbais “Eu sei, mas não tem merenda” remete uma crítica a um assunto importante, o direito à segurança alimentar, compreendido como um princípio fundamental que garante o acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente para todos os indivíduos. Ele envolve não apenas a disponibilidade de alimentos, mas também a garantia de que esses alimentos sejam nutritivos e culturalmente adequados. A segurança alimentar está diretamente relacionada à dignidade humana, promovendo o bem-estar e a saúde da população. Ademais, esse direito exige ações públicas eficazes para combater a fome e reduzir as desigualdades sociais.

Além disso, a charge também lança luz sobre a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso equitativo à educação, independentemente das circunstâncias externas, como a pandemia.

Isso inclui não apenas garantir acesso a recursos educacionais, como internet e materiais didáticos, mas também garantir acesso a alimentação adequada para todos os alunos, seja durante a frequência presencial ou remota.

Na Figura 21, a charge aborda o direito à segurança, evidenciando com humor ácido ou sarcasmo, a falta de medidas eficazes para garantir a segurança dos alunos e a importância de enfrentar esse problema para garantir um direito básico.

Figura 21 - Charge: Direito à Segurança



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-violencia-nas-escolas-2/>

Essa charge sobre o tema "Direito à Segurança", especificamente abordando a violência na escola, utiliza vários elementos visuais que carregam significados simbólicos. A crítica à segurança como direito social previsto na Constituição Federal muitas vezes se concentra na lacuna entre a garantia teórica e a realidade vivenciada por diferentes grupos sociais. Embora a Constituição estabeleça o direito à segurança como um dos princípios fundamentais, a aplicação desse direito é frequentemente desigual e inadequada, especialmente para grupos marginalizados e vulneráveis, como minorias étnicas, populações de baixa renda e comunidades periféricas.

O elemento verbal se encontra somente no título da charge e já referencia o tema abordado, grafados em letras maiúsculas “VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS...” pode significar

gritos de socorros e a cor vermelha representa sangue, perigo, e as reticências apontando que é algo contínuo.

No que se refere à análise visual representacional, há estrutura narrativa apresentações e eventos. O participante representado, uma senhora escondida atrás de uma pedra, como se fosse um muro, representa a sensação de medo e insegurança que muitas pessoas, incluindo professores, alunos e funcionários, podem experimentar em ambientes escolares afetados pela violência.

A escolha de uma pedra como elemento de esconderijo sugere uma barreira sólida e opaca, simbolizando a falta de transparência e de soluções visíveis para lidar com o problema. Há o processo de ação não-transacional, uma vez que a ação envolve apenas um participante (a professora) e um vetor que é a linha do olhar, e a meta não está presente.

Já o processo de reação por sua vez ocorre de forma não transacional, pois o reator olha para algo (fenômeno) que não conseguimos visualizar no texto imagético.

A partir da metafunção interacional, a participante evidencia uma posição de medo, a cerca de arame ao redor da senhora amplifica essa sensação de confinamento e isolamento, além de remeter a ideia de uma prisão ou campo de detenção, destacando a atmosfera carcerária que a violência nas escolas pode criar. Essa imagem sugere que a própria escola, que deveria ser um local de aprendizado e crescimento, pode se tornar uma fonte de aprisionamento e opressão devido à violência.

No recurso contato, mesmo sendo uma situação de medo, que poderia pedir algo, a participante está de lado, e olha para outra coisa que não podemos detectar, identificamos então, um olhar de oferta, o participante não estabelece contato direto com o leitor. Há uma relação impessoal, em que a participante estivesse somente para observação, o que pode ocorrer devido uma situação de perigo e não saber em quem confiar.

A captura da imagem na charge está no plano fechado, pois mostra somente um pouco do rosto, como se quisesse trazer maior proximidade com o leitor.

O ângulo de captura é oblíquo pois mostra um menor envolvimento da participante da charge, estando nem de lado totalmente, nem de frente. Em relação ao poder, o participante é visto de cima para baixo – ângulo alto. A Modalidade, seria a sensorial, o ambiente causa efeito de medo, insegurança.

Na perspectiva dos significados composicionais, o elemento de grande saliência é a bandeira branca hasteada ao lado da senhora que pode ser interpretada como um símbolo de rendição ou busca por paz e segurança. A bandeira representa o ideal, o sonho da paz que almeja, o real é o ambiente de violência, representado pela cerca de arame e pelos elementos

verbais do título. O centro, a professora escondendo por causa do medo, é a mensagem principal.

Em relação ao enquadramento, os elementos da imagem estão interligados, considerando que o conteúdo ou mensagem é sugerida pelo título. No contexto da violência escolar, isso pode representar um apelo por ajuda, uma tentativa de comunicação de que a situação se tornou insustentável e que medidas urgentes precisam ser tomadas para proteger a comunidade escolar.

Finalmente, a maçã vermelha, um símbolo comumente associado à educação, pode representar os alunos, que são afetados pela violência e que também têm o direito de receber uma educação segura e livre de medo.

Os elementos visuais como a senhora, as pedras, a cerca de arame, a bandeira branca e a maçã vermelha são representações visuais dos conceitos abordados na charge e simbolizam a situação real que difere muito do que seria o ideal. A escolha de cores, formas e composição ajuda a transmitir a mensagem de forma eficaz, destacando a urgência e a importância do tema.

Logo, a metafunção composicional se revela na organização dos elementos no espaço da imagem, cuja disposição hierarquiza visualmente os signos e conduz o olhar para os focos de maior impacto simbólico, promovendo coerência e reforçando a mensagem crítica subjacente.

Assim, o uso articulado desses recursos visuais não apenas comunica, mas constrói sentidos que dialogam com o contexto sociopolítico da educação, tornando a charge um artefato semiótico potente para o letramento crítico.

Em conjunto, esses elementos visuais compõem uma mensagem poderosa sobre a importância do direito à segurança nas escolas e a necessidade de enfrentar a violência de forma eficaz, garantindo um ambiente educacional seguro e acolhedor para todos os envolvidos.

A charge na Figura 22 também faz referência ao direito à segurança, dando ênfase à violência contra os negros, com ironia, vimos uma crítica ao racismo institucional e expõe a desigualdade no acesso ao direito à segurança.

Figura 22 - Charge: Direito à Segurança



Fonte: https://ponte.org/post_tag/charge/

A charge que descreve uma mãe branca desejando bom trabalho para seu filho e uma mãe negra expressando o desejo de que seu filho retorne vivo aborda de forma contundente a disparidade na experiência de segurança entre diferentes grupos étnicos, evidenciando as profundas questões de racismo e injustiça presentes na sociedade contemporânea.

A partir da perspectiva da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), observa-se que a análise da imagem no âmbito da metafunção interacional, detectamos na categoria narrativa que existem atores e vetores de ação. Assim, temos três processos: ação, reação e processo verbal.

Através dessa representação visual, em que a charge faz uma crítica social à forma como o direito à segurança é vivenciado de maneira desigual por diferentes grupos raciais. Há um processo de ação não-transacional, com dois participantes, que são as duas mães, conectados por um vetor (os acenos dos braços), mas a meta (os filhos), não estão presentes.

O texto demonstra que a dualidade de desejos maternos reflete a profunda disparidade na percepção e na experiência de segurança entre brancos e negros, destacando as falhas sistêmicas que perpetuam a violência racial e a desigualdade de oportunidades, e nesse caso, o processo de reação é não transacional, uma vez que é indicado pelo olhar dos reatores e o fenômeno não é exposto explicitamente.

Considerando que a violência mais acentuada na população negra é uma realidade histórica e estrutural que reflete o racismo sistêmico presente em diversas sociedades. Pessoas

negras são desproporcionalmente afetadas por ações violentas, tanto institucionais, como a brutalidade policial, quanto em contextos sociais, devido à marginalização e exclusão. Esse cenário é agravado pela desigualdade de acesso a oportunidades, educação e recursos básicos, perpetuando ciclos de pobreza e vulnerabilidade.

A charge é constituída também pela fala (enunciado) dos dizentes, enquanto a mãe branca expressa um desejo comum de prosperidade e sucesso profissional para seu filho, a mãe negra é confrontada com a realidade dolorosa e persistente da violência racial, onde o simples ato de seu filho sair de casa para trabalhar pode representar um risco à sua vida, configurando então o processo verbal.

No que diz respeito à avaliação sob a perspectiva da metafunção interacional, O olhar dos participantes está direcionado para fora da cena, ampliando o sentido de distanciamento e convidando o observador a adotar uma posição analítica diante das experiências retratadas. Existe uma relação impessoal, não há um contato direto com o leitor, ou seja, um olhar de oferta, o vetor, as mãos acenando para os filhos.

No foco da distância social, os participantes são representados em um plano aberto, pois no enquadramento da imagem, os participante aparecem com o corpo inteiro, há uma impessoalidade. Os participantes aparecem com o corpo inteiro, há uma impessoalidade. Há um plano aberto mostra uma certa impessoalidade estabelecida na captura da imagem, de corpo inteiro, apresentando determinada distância social entre personagem e leitor.

Na modalidade, a orientação é sensorial de desejo de bom trabalho, a mãe branca pode está tranquila, porém a mãe negra está preocupada, com sentimentos de medo. O ângulo de captura dos personagens mostra um maior envolvimento, com participantes em um ângulo frontal, as duas estão de frente.

Com base nos valores do significado composicional, a cena da mãe branca pode ser dominada por tons mais claros e suaves, sugerindo otimismo e tranquilidade, enquanto a cena da mãe negra pode ser dominada por tons mais escuros e sombrios, transmitindo uma sensação de medo e ansiedade em relação à segurança do filho. Pois, a violência racial não se limita à violência física, mas também inclui discriminação e preconceito que afetam profundamente o bem-estar emocional e psicológico da população negra. Combatê-la exige políticas públicas inclusivas e o fortalecimento de ações antirracistas.

O valor real é saída para o trabalho, já o ideal é a volta para casa, embora cada mãe tem uma expressão, a mãe branca por viver em menos violência, deseja somente a volta para casa, e mãe negra , devido as mazelas e violência racial deseja que seu filho volte vivo.

No enquadramento, não há linhas divisórias dando a ideia de que as informações não

podem ser vistas separadas, mas podem ser compreendidas a partir da relação com os outros elementos que compõem o texto multissemiótico, como no caso, as imagens das mães e os textos verbais se correlacionam para construir sentidos.

Temos ainda a saliência no destaque em negrito da frase “VOLTE VIVO” que evidencia o contraste de que enquanto a Constituição Federal do Brasil estabelece o direito à segurança como um princípio fundamental, a charge aponta para a triste realidade de que esse direito muitas vezes é negado aos negros devido à persistência do racismo estrutural e da violência policial.

A sobreposição de texto e imagem intensifica a crítica social da charge, reforçando o papel dos recursos multimodais em abordar um letramento visual voltado à leitura das violências de gênero e raça.

A Figura 23 apresenta uma charge que trata da violação do direito à proteção infantil, faz uma crítica a exploração infantil ao expor como o trabalho precoce rouba não só a educação, mas também a capacidade de sonhar e aspirar a um futuro melhor.

Figura 23 - Charge: Direito à proteção infantil



Fonte: <https://blogdoafm.com.br/charge-trabalho-infantil/>

O direito à proteção infantil, assegurado como um direito social na Constituição Federal, entra em conflito direto com a exploração do trabalho infantil. A Carta Magna brasileira estabelece a proteção integral das crianças como um princípio fundamental, garantindo-lhes condições adequadas para seu pleno desenvolvimento físico, mental,

moral e social.

No entanto, a exploração do trabalho infantil contradiz esse princípio, expondo crianças a condições adversas de trabalho, violando seus direitos fundamentais e comprometendo seu bem-estar e desenvolvimento saudável. Assim, a luta contra o trabalho infantil não apenas visa cumprir o mandato constitucional de proteção às crianças, mas também busca garantir um futuro digno e promissor para as gerações futuras, livre da exploração e das injustiças que prejudicam seu pleno exercício dos direitos humanos.

A análise da charge sobre o direito à proteção infantil revela uma preocupação profunda com as disparidades socioeconômicas que afetam as oportunidades e os direitos das crianças. A representação dos dois meninos, um sonhando em ser médico e o outro, em uma situação de pobreza, trabalhando à noite para vender doces, ilustra vividamente as diferenças de privilégio e acesso entre as crianças de diferentes origens sociais. Sob a perspectiva da Gramática do Design Visual, conforme delineada por Kress e van Leeuwen (2006), a construção imagética mobiliza as três metafunções visuais para reforçar criticamente o contraste entre infância e desigualdade social.

Partindo então, sob a ótica da visão composicional da GDV, temos dois participantes em um processo de ação transacional bidirecional, pois retrata uma ação que envolve dois participantes conversando, sendo um ator do outro, enquanto um menino tem a liberdade e o espaço para sonhar com um futuro próspero e promissor, o outro é privado desse direito básico devido à necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmo ou à sua família. Esses participantes são conectados por um vetor que é a linha do olhar, mesmo não aparecendo uma meta.

No processo mental, o balão com a declaração do dois dizentes, há o diálogo com uma mensagem subjacente da charge é uma crítica à falta de proteção e oportunidades para as crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A charge, possui os elementos verbais com letras maiúsculas, podendo remeter a gritos, insatisfação com a situação.

A criança que trabalha à noite para vender doces é privada não apenas de uma infância livre de preocupações, mas também de uma educação adequada, oportunidades de desenvolvimento pessoal e a capacidade de sonhar e aspirar a um futuro melhor. Isso aponta para uma falha sistêmica na proteção infantil, onde crianças de famílias de baixa renda são obrigadas a assumir responsabilidades prematuras devido à falta de recursos e apoio adequados.

O processo de reação é demonstrado pela ação expressa no olhar dos reatores que olham entre si. Por ter reatores, que são os participantes visuais envolvidos em uma ação, capazes de criar um sentido de interação dentro da composição da imagem, vetor que pode ser as linhas de ação ou direção que guiam o olhar e fenômeno é uma reação

transacional, pois envolve uma troca clara ou uma ação entre um ator e um fenômeno, mediada por um vetor.

Utilizando a função interacional para a análise, na subcategoria do contato, os participantes olham para outra direção, não estabelecem o contato direto com o leitor, há uma relação impessoal, com o olhar de oferta, projetando os meninos como elementos a serem observados e analisados criticamente. Já a atitude é realizada pelo ângulo oblíquo, pois os participantes estão posicionados de lado em relação ao leitor.

Em relação a distância social, temos o plano aberto revelando uma certa impessoalidade delimitada na reprodução da imagem, de corpo inteiro, demonstra determinada distância social entre personagem e leitor.

Na perspectiva, o ângulo dos participantes da imagem não está totalmente de frente e nem totalmente de lado, resultando no menor envolvimento, um ângulo oblíquo. Quanto ao poder, há uma superioridade por parte do leitor, a captura da imagem é feita em um ângulo alto.

A partir da metafunção composicional, possibilita descrever a composição dos elementos na imagem, mostra que o cenário da conversa entre os dois participantes, é um faixa de pedestre, um semáforo que enfatiza situações de exploração e vulnerabilidade.

À luz da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), a análise da composição espacial da charge revela como os elementos visuais são organizados para produzir significados específicos e reforçar a crítica social implícita. A metafunção composicional, especialmente, se destaca na estruturação da imagem, e nesta charge, a disposição dos elementos traz os participantes em destaque com o diálogo, mesclando o verbal e a imagem para despertar o senso crítico do leitor.

O elemento real já é conhecido até mesmo pelo elemento verbal do título, através da fala de uma das personagens, ou dos elementos imagéticos referenciando o trabalho infantil e o ideal é o desejo de ser alguém, de sonhar com um futuro. Uma das crianças do centro representa a informação principal, a questão do desrespeito ao direito essencial de proteção infantil.

Quanto ao enquadramento, os elementos imagéticos estão interligados, mesmo que possui o elemento verbal, balão de fala com a mensagem, não há linha divisórias e as informações podem ser compreendidas a partir da relação entre os elementos semióticos que compõem o texto.

Dessa forma, a articulação entre os recursos visuais e verbais na charge evidencia como as práticas discursivas multimodais podem funcionar como instrumentos de denúncia e conscientização, e isso, inclui a luta por medidas para combater a pobreza infantil, garantir

acesso equitativo à educação de qualidade e oferecer apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

4.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Após aplicarmos atividades para leitura das charges, consoante a noção de Gênero da Sociossemiótica e a abordagem da multimodalidade, e considerando as características distintas desse tipo de texto e algumas categorias da teoria da Gramática do Design Visual, compartilhamos a descrição do desenvolvimento das nossas de atividades didáticas voltada para os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

O propósito destas atividades pedagógicas é estimular a leitura e a escrita levando em consideração as diversas formas de significado utilizadas na produção de sentidos em um texto multimodal, assim como suas características únicas. Para que essa intervenção metodológica se efetivasse de modo positivo exploramos os elementos semióticos da metafunção representacional da GDV associadas à linguagem ao conhecimento sociocultural para a construção dos significados dos textos. Desse modo, as oficinas foram desenvolvidas utilizando 10 aulas de 50 minutos cada.

As aulas foram ministradas através de oficinas que se basearam para a metodologia de ensino, a aplicação do Nível 1 do Ciclo de Aprendizagem baseado em Gêneros. Utilizando uma prática pedagógica articulada visando que os alunos compreendam não apenas a estrutura e função dos textos, mas também suas condições de produção, circulação e recepção no contexto social em que vivem.

Este Nível é constituído por 03 etapas, inicia com a Preparação para a Leitura, o momento da interpretação, trazer o conhecimento prévio ou o assunto que os alunos precisam saber para compreenderem o texto. Posteriormente, o professor apresenta a estrutura textual, ou seja, como o gênero textual se organizam, características, funções, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto.

A próxima etapa, a da Construção Conjunta tem como propósito nortear o trabalho dos estudantes a fim de que escrevam textos com sucesso, devem ser construído um novo texto junto com o professor utilizando a mesma estrutura do modelo, a fim de que, na próxima etapa, a da Construção Individual, os estudantes então construam seus próprios textos, obedecendo a mesma estrutura do gênero em estudo.

É importante ressaltar que para a leitura das charges foram considerados somente a constituição dos significados a partir da metafunção representacional, que está relacionada às estruturas que constituem visualmente os eventos, objetos e participantes envolvidos e as circunstâncias que acontecem.

As oficinas que seguem as descrições abaixo, foram aplicadas durante 2 semanas, no período do mês de novembro de 2023, 10 aulas divididas em 5 dias.

Na primeira oficina, utilizamos o data show com slides para explanar sobre a existência de uma gramática para estudo das imagens, o que deixou os alunos bem curiosos, pois não sabiam desse tipo de gramática. Para tanto colocamos charges nos slides e fomos observando e discutindo sobre o significado de alguns elementos na imagem.

Com uma linguagem simples, esclarecemos qual o objetivo dessa gramática, trazendo questões sobre as personagens, contexto social, posição dos elementos, significados das cores, como a imagem aparece, o que se destacava mais na imagem, a relação dos balões de falas com as imagens, como era o olhar, e desse modo, questionando, instigando para que os alunos compreendessem que há estratégias para lermos uma imagem/um gênero multimodal.

Como as charges escolhidas tinham uma linha específica, os Direitos sociais, apresentamos no slide quais eram esses direitos e ocorreram várias pontuações sobre a não efetivação desses direitos garantidos pela Constituição Federal.

A oficina 1 teve a duração de 02 aulas conjugadas de 50 minutos cada. Utilizamos a sala de vídeo que os alunos gostam muito, devido ao clima ser quente e lá o ambiente é agradável. Iniciamos a oficina com algumas perguntas, pois tratamos de um assunto novo que é a existência da Gramática do Design Visual, e que com base nas metafunções construímos os significados, levando em consideração os elementos semióticos presentes, como por exemplo, as cores, a posição das personagens que podem determinar uma relação de poder, inquietação, denúncia; entre outros.

Debatemos também sobre os Direitos Sociais que são assegurados pela Carta Magna com o objetivo de garantir o bem-estar coletivo e minimizar as desigualdades sociais, porém, grande parte da sociedade brasileira não usufrui desses direitos e vivem em situações difíceis. Logo, refletir sobre essas desigualdades por meio da leitura crítica de imagens é importante, uma vez que o textos multimodais favorece na análise perceptiva dos conflitos sociais e culturais presentes na sociedade.

Explicamos a importância da observação de todos os elementos presentes em uma imagem, a relação com o verbal, bem como compreender o contexto social e fazer analogias e considerar o conhecimento de mundo, uma vez que o estudo da língua portuguesa relaciona -se

com as demais áreas do conhecimento pois, qualquer processo de comunicação ocorre através da linguagem, seja ela verbal, visual, sonora etc.

Nas duas aulas contamos com a participação efetiva dos alunos, estavam ansiosos pois sabiam que eram participantes de uma pesquisa de mestrado. Mesmos sendo uma turma com mais de 30 alunos, adolescentes e inquietos, nesse dia para surpresa estavam todos concentrados e cheios de expectativas, o trabalho desafiou as percepções e despertou a capacidade de análise crítica e expressão artística, através do letramento visual no mundo imagético.

Terminamos esta etapa com a socialização e considerações dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades, foi um momento em que os alunos tiveram a oportunidade de explanarem suas impressões, facilidade e dificuldades sobre a aula. Alguns ficaram tímidos e escolheram ficar em silêncio, outros gostaram de trabalhar com um assunto novo, bem como o debate sobre Direitos sociais, que muitos não sabiam que estavam assegurados na Constituição.

Posteriormente, fizemos as considerações sobre o comportamento, participação e produção, e repassamos alguns comandos para a aula posterior, como o pedido para que eles escolhessem e trouxessem charges que abordassem os direitos sociais. Essa etapa contribuiu para a consolidação do aprendizado, e incentivou o protagonismo estudantil. A Figura 24 mostra os alunos da turma do 9º ano, em uma aula de charge, demonstrando curiosidade e entusiasmo na oficina 01.

Figura 24: alunos da turma 92.01 na Oficina 01



Fonte: Foto autoria própria

Durante as análises, os alunos buscaram entender as mensagens por trás do humor e da sátira, discutiram com colegas sobre os temas sociais retratados, e se empenharam em identificar os elementos visuais e textuais que compõem a charge.

A oficina 2 também foi desenvolvida em duas aulas conjugadas com 50 minutos cada. Começamos a oficina mais uma vez com a utilização de slides para explicar qual a noção de gênero/ o que entendemos por gênero, definindo-os como todas as nossas práticas sociais, por isso a cada momento pode surgir um novo gênero. Socializamos com eles que para tais definições estávamos ancorados em uma teoria, relendo o que alguém já pesquisou e escreveu sobre aquele assunto, como um argumento de autoridade.

Logo em seguida passamos para o estudo do gênero charge, qual sua função social, estrutura, finalidade, o humor, a ironia e criticidade sempre presentes. Chamamos a atenção que devemos sempre observar a temática abordada, contextualizando com outros eventos sociais, levar em consideração quais elementos constituem a imagem, o que esses elementos podem nos sugerir, quem são as personagens e quais seus papéis, e que a charge apresenta sempre uma informação da realidade de maneira a despertar a criticidade do leitor.

O próximo passo, foi o momento para que os alunos socializassem as charges escolhidas, nesse momento, começou uma certa dispersão e conversas aleatórias pois muitos alunos queriam apresentar primeiro. Foi então que organizamos por ordem da chamada e devido o tempo ser curto, apresentamos algumas charges em trios.

Para iniciar as socializações, os alunos foram instigados com questões do tipo: Qual a temática abordada? Quem são as personagens? Qual cenário? Quem produziu o gênero? O que constitui o humor na charge? Quais ideias o chargista se apropria para legitimar seu ponto de vista? Qual elemento possui maior destaque? Para onde está direcionado o olhar das personagens?

Após as apresentações, foram expostas nos slides algumas charges que tínhamos selecionado e fomos fazendo a leitura de cada uma, através dos mesmos questionamentos de antes, quase todos os alunos participaram com as respostas às perguntas e demonstraram compreensão dos elementos analisados, interagiram com mais segurança e senso crítico. A diversidade temática das charges também contribuiu para ampliar os olhares sobre os direitos sociais e suas representações na mídia.

Finalizando a oficina, constatamos que o objetivo de aprendizagem foi alcançado, devido à grande participação, e explanamos que a utilização desse gênero é de grande relevância nas aulas, pois tem como propósito instigar a reflexão crítica dos alunos referente a questões do nosso cotidiano.

A Figura 25 exibe os alunos do 9º ano na participação da 2ª oficina sobre a noção de gênero e análise de charges.

Figura 25: Alunos da turma 92.01 na Oficina 02

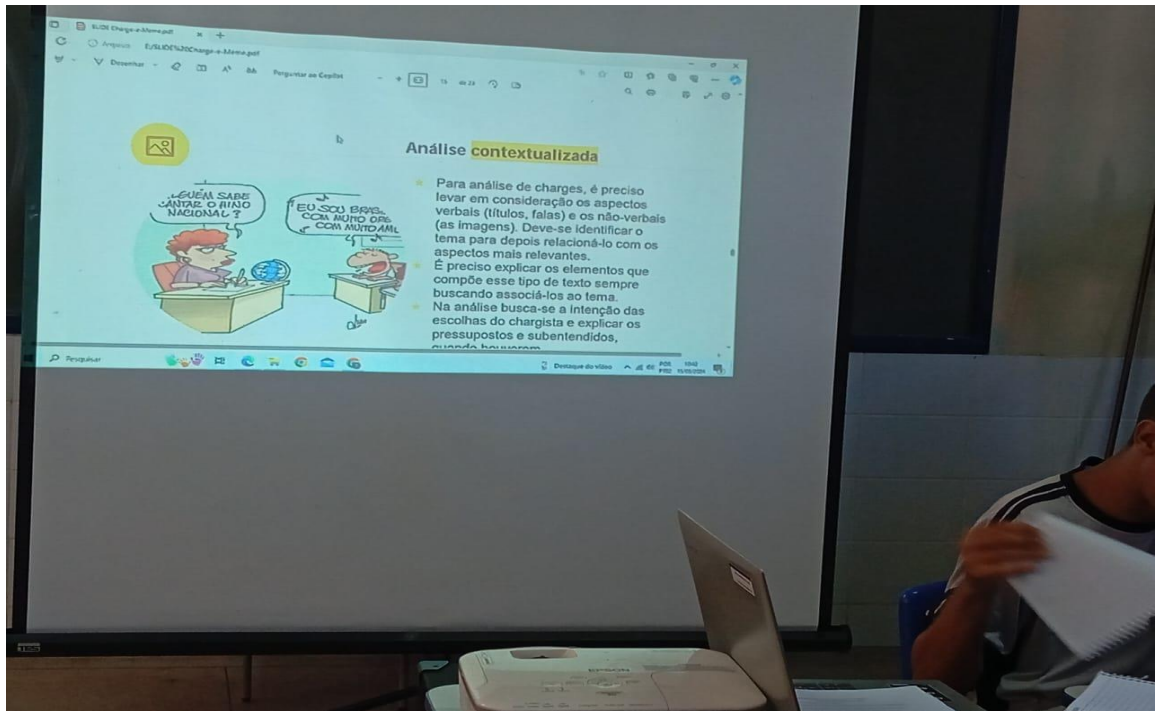


Fonte: Autoria própria

Na aula sobre a noção de gênero e análise de charges, os alunos do 9º ano demonstram envolvimento e curiosidade ao discutir temas complexos. No decorrer do tempo, os alunos abordaram questões sobre estereótipos e representações sociais e refletiram sobre como o humor gráfico pode denunciar preconceitos ou criticar a falta de efetivação de direitos à sociedade.

A Figura 26 expõe o slide de análise de charges e preparação para leitura na oficina 3, momento em que os alunos analisam criticamente as imagens, utilizando o conhecimento prévio para interpretar o humor e a crítica social presente nas charges.

Figura 26: Preparação para a Leitura na Oficina 03 da turma 92.01



Fonte: Foto autoria própria

Iniciamos a Oficina 3 com a aplicação da estratégia do Nível 1 do Ciclo de Aprendizagem com Base em Gênero, realizada em 02 aulas conjugadas, iniciamos esta etapa explicando que seria o momento de preparação para a leitura. Retomamos a fala sobre o gênero charge relembrando-os sobre a estrutura, função e propósito social e o conhecimento prévio sobre os temas dos textos, em seguida, foi apresentado para a sala 05 charges sobre direitos sociais e justificado que a escolha dos três chargistas foi pelo critério de serem destaques nas mídias sociais.

Posteriormente, a sala foi dividida em 5 grupos, utilizando sorteio, já havia levado os números para a classe, então foram entregues as charges e os roteiros com as questões, com a mediação da leitura em cada grupo para que os alunos iniciassem o diálogo e a desconstrução do texto.

Para a leitura das charges, baseamos somente no significado representacional da Gramática do Design Visual, as questões foram elaboradas de modo a serem respondidas através dos elementos representacionais. Para tanto, explicamos que nesse tipo de leitura imagética era necessário nos basearmos em alguns elementos, tais como: quem realiza a ação? Qual personagem possui mais destaque? Há traço imaginário, linha do olhar, linhas, parte do corpo que dá a ideia de ação ou movimento? Para onde ou quem está sendo direcionado o olhar? O participante produz, observa ou faz parte da composição? Como os acontecimentos são

apresentados na situação? Tem mais de um participante? Há falas ou balões de pensamentos? O olhar do participante está para algo fora da imagem ou podemos identificar para quem ou o que está olhando? O participante é humano? A partir de todos esses questionamentos os alunos foram convidados a iniciarem as respostas das folhas que receberam.

Finalizando esta etapa de desconstrução do texto, buscamos a interação na turma e a metodologia de ensino utilizada teve como objetivo propiciar aos alunos na compreensão e leitura de um texto imagético, e demonstrara uma análise mais profunda do gênero. A aplicabilidade da categoria representacional permitiu um olhar especial para com os vários modos semióticos e efetivou a função de grande importância na construção dos significados.

A seguir, temos a condensação das atividades realizadas na oficina 3 em que todas as fotos foram coletadas (pelas autoras da pesquisa). A Figura 27 foi utilizada pelo grupo 1 para realizar a atividade proposta – preparação para a leitura.

Figura 27: Charge – Direito à segurança



Fonte: Site ponte.org

Figura 28: Atividade 1 – Grupo 1

1. Você gosta de ler?
Não muito
2. Você costuma ler charges?
quase nunca
3. Como você conceitua a charge? Qual propósito desse gênero?
vulnerabilidade social. O propósito é trazer um pouco da realidade dos pessoas negros em relação a segurança.
4. O que mais chama atenção nas Charges?
A realidade diferente dos filhos das mães na charge.
5. Qual é a sua preferência de leitura: livros, revistas ou textos online?
metade do grupo prefere textos online, e a outra parte, livros.
6. Quais charges você já analisou que abordam assuntos contemporâneos?
Racismo, Política, desigualdade social intencionalmente implícita e literária e etc.
7. Quais temas em debate na sociedade você está familiarizado?
Desigualdade social, Importunação sexual.
6. Quais temas são mais debatidos dentro do seu lar?
Especulação imobiliária, bullying.
7. Quais são os Direitos sociais garantidos na Constituição Federal?
Moradia, Saúde, esporte, transporte, segurança, Educação.

Fonte : Elaboração própria

Figura 29: Atividade 2 – Grupo 1

SONDAGEM
GRUPO _____

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) 2

- 1) Qual aspecto você considera mais impactante nas charges: as imagens, o texto verbal ou a combinação de ambos? Justifique sua resposta.
o texto, porém a diferença de ambas falas
- 2) Você se identifica com a situação ou problema mostrado na charge? Compartilhe um pouco sobre a sua experiência nesse contexto.
nao diretamente comigo, porém é uma realidade muito próxima
- 3) Qual é a perspectiva do autor da charge em relação à situação ou problema abordado? Deixe seu comentário
demonstrar a diferente realidade das duas mães
- 4) A partir da charge trabalhada, quais dificuldades você identifica no processo educacional da sua instituição de ensino? Explique
nenhuma, pois a minha instituição é tri- trabalhada em uma pauta de racismo, irei que a maior abordagem deveria ser da sociedade juntamente com o poder municipal e
- 5) Qual dos envolvidos, professor ou aluno, é mais impactado pela questão levantada na Charge? Deixe seu comentário de forma sucinta.
Ambos, pois sempre terá um filho ma sociedade para combater tal racismo,
- 6) Qual é a sua opinião sobre a mensagem transmitida pela charge? Ela reflete a realidade de forma precisa? Será que há um exagero na representação dos fatos? O que você acredita que poderia ser acrescentado? Existe alguma solução viável para o problema apresentado?
dramática. Sim, sim, o gênero feminino. uma demonstração dos filhos de ambas mães. Sim, unificacao de leis e pro- feto globais.
- 7) O que é omitido na charge?
mostra a diferença na realidade entre as mães
- 8) Quando e qual contexto a Charge foi criada? Qual é a realidade social caracterizada na charge?
no periodo da mamã enquanto as mães des- pedia dos seus filhos, a realidade e a discriminação com os filhos.

Figura 30: Atividade 3 – Grupo 1

CONTEÚDO
GRUPO 1

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desvendando a GDV) 3

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

- 1) Quem são os participantes da imagem?
2 mães
- 2) Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?
sim duas filhas
- 3) Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o acontece a ação?
na cidade de gibões as filhas para-
o trabalho de sua mãe para casa
- 4) A linha do olhar do participante direciona para um objeto/participante?
participante
- 5) Existe balões de fala ou pensamento? Qual objetivo?
sim, ele só para as mãos das duas
mães
- 6) Os participantes estão dispostos em grupos?
ele parte sim
- 7) Existe elementos extras constituindo uma representação?
sim a expressão física e visual

8. Há relação parte /todo na imagem? Qual objetivo do foco a um objeto? Quais representações podem ser construídas?
quem se objetiva de
impatiosa e lutar nos cursos de nível
nos meios

9. O que os balões de fala ou pensamento (caso não tenha balões, as imagens) discorrem sobre a sociedade?
traz uma realidade de uma sociedade
de nível baixa.

A Figura 31 foi utilizada pelo grupo 2 para realizar a atividade proposta – preparação para a leitura.

Figura 31: Charge – Direito à moradia



QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) - 1

1. Você gosta de ler?

A maior parte do grupo não.

2. Você costuma ler charges?

nos costumes não ler charges.

3. Como você conceitua a charge? Qual propósito desse gênero?

gênero textual que aborda problemas sociais de forma humorada.

4. O que mais chama atenção nas Charges?

As situações apresentadas em forma de cenário.

5. Qual é a sua preferência de leitura: livros, revistas ou textos online?

A maior parte do grupo prefere ler livros.

6. Quais charges você já analisou que abordam assuntos contemporâneos?

não analisamos.

7. Quais temas em debate na sociedade você está familiarizado?

Desigualdade social, violência, agressão à mulher e muitos outros.

6. Quais temas são mais debatidos dentro do seu lar?

Política, Homossexualidade, futebol, religião e economia.

7. Quais são os Direitos sociais garantidos na Constituição Federal?

Moradia, saúde, infraestrutura, educação, entre outros.

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) 2

- 1) Qual aspecto você considera mais impactante nas charges: as imagens, o texto verbal ou a combinação de ambos? Justifique sua resposta.
A combinação de ambas, pois as imagens trazem um detalhamento e o texto simplifica.
- 2) Você se identifica com a situação ou problema mostrado na charge? Compartilhe um pouco sobre a sua experiência nesse contexto.
Não me identifica, porém a situação é algo bastante comum na sociedade brasileira.
- 3) Qual é a perspectiva do autor da charge em relação à situação ou problema abordado? Deixe seu comentário
A perspectiva é de indignação de acordo tal situação em grande escala, sendo que tecnicamente não deveria existir.
- 4) A partir da charge trabalhada, quais dificuldades você identifica no processo educacional da sua instituição de ensino? Explique
Nenhuma não seria um problema educacional e sim de falta de recursos e bolsas para que se tenha mais qualidade.
- 5) Qual dos envolvidos, professor ou aluno, é mais impactado pela questão levantada na Charge? Deixe seu comentário de forma sucinta.
Os alunos, por serem mais vulneráveis a tais problemáticas, e não possuem emprego.
- 6) Qual é a sua opinião sobre a mensagem transmitida pela charge? Ela reflete a realidade de forma precisa? Será que há um exagero na representação dos fatos? O que você acredita que poderia ser acrescentado? Existe alguma solução viável para o problema apresentado?
A mensagem reflete a realidade destacando a hipocrisia em que por mais que seja um direito não é garantido. Sim, não acho que tenha exagero do lado. Sim, o governo deveria encontrar medidas como auxílios ou centros para que as pessoas possam estudar.
- 7) O que é omitido na charge?
A charge não omite nenhuma informação.
- 8) Quando e qual contexto a Charge foi criada? Qual é a realidade social caracterizada na charge?
Foi criada na atualidade, caracteriza a realidade dos moradores de rua.

Figura 33: Atividade 3 – Grupo 2

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desvendando a GDV) 3

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

- 1) Quem são os participantes da imagem?
Os participantes são os moradores de rua.
- 2) Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?
Não.
- 3) Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o acontece a ação?
Acontece na rua, em locais grandes.
- 4) A linha do olhar do participante direciona para um objeto/participante?
.
- 5) Existe balões de fala ou pensamento? Qual objetivo?
Sim existe, dizer o que está na constituição.
- 6) Os participantes estão dispostos em grupos?
Alguns sim, outros estão sozinho.
- 7) Existe elementos extras constituindo uma representação?
O ponto e a quantidade de prédios.

8. Há relação parte /todo na imagem? Qual objetivo do foco a um objeto? Quais representações podem ser construídas?
Sim, o objetivo é fazer uma crítica aos direitos garantidos na constituição que não seguidos.

9. O que os balões de fala ou pensamento (caso não tenha balões, as imagens) discorrem sobre a sociedade?
Mesmo existindo o direito de todos terem moradia, até hoje, pessoas não conseguem em situação de rua, em falta de oportunidades na sociedade, porém, percebemos a hipocrisia.

Fonte: Elaboração própria

A Figura 34 foi utilizada pelo grupo 3 para realizar a atividade proposta – preparação para a leitura.

Figura 34: Charge – Direito à educação



QUESTOES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) - 1 ③ Grupo

1. Você gosta de ler?
às vezes
2. Você costuma ler charges?
sim
3. Como você conceitua a charge? Qual propósito desse gênero?
conceitua uma crítica social
4. O que mais chama atenção nas Charges?
o contexto e a imagem
5. Qual é a sua preferência de leitura: livros, revistas ou textos online?
texto online
6. Quais charges você já analisou que abordam assuntos contemporâneos?
charge da Mafalda, charge do Garfield, charge do Turma da Mônica e charge do Snoop
7. Quais temas em debate na sociedade você está familiarizado?
Política e desigualdade social
6. Quais temas são mais debatidos dentro do seu lar?
Política, educação e notícias nacionais
7. Quais são os Direitos sociais garantidos na Constituição Federal?
Moradia, educação, saúde, alimentação, segurança

Figura 35: Atividade 2 – Grupo 3

(3)

SONDAGEM
GRUPO 3

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) 2

- 1) Qual aspecto você considera mais impactante nas charges: as imagens, o texto verbal ou a combinação de ambos? Justifique sua resposta.
De combinação de ambos, com a imagem e o texto da charge. Por mais explicativo
- 2) Você se identifica com a situação ou problema mostrado na charge? Compartilhe um pouco sobre a sua experiência nesse contexto.
Nos do grupo não, mas na sociedade acontece muito
- 3) Qual é a perspectiva do autor da charge em relação à situação ou problema abordado? Deixe seu comentário
Que a sociedade saiba do que realmente acontece no mundo
- 4) A partir da charge trabalhada, quais dificuldades você identifica no processo educacional da sua instituição de ensino? Explique
A Relação do data show, a qualidade da lanche
- 5) Qual dos envolvidos, professor ou aluno, é mais impactado pela questão levantada na Charge? Deixe seu comentário de forma sucinta.
O aluno, pois ele está perdendo conteúdo enquanto o professor recebe o seu salário normal
- 6) Qual é a sua opinião sobre a mensagem transmitida pela charge? Ela reflete a realidade de forma precisa? Será que há um exagero na representação dos fatos? O que você acredita que poderia ser acrescentado? Existe alguma solução viável para o problema apresentado?
el mentrou da realidade, sim
- 7) O que é omitido na charge?
é omitido maneiras para acabar com o problema
- 8) Quando e qual contexto a Charge foi criada? Qual é a realidade social caracterizada na charge?
O contexto foi por conta da merenda. A desigualdade social e a fome.

Figura 36: Atividade 3 – Grupo 3

SONDAGEM
GRUPO 3
QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desvendando a GDV) 3

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

- 1) Quem são os participantes da imagem?
dois gregos
- 2) Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?
sim, o diálogo
- 3) Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o acontece a ação?
no tempo da pandemia, em uma na favela
- 4) A linha do olhar do participante direciona para um objeto/participante?
sim, estão olhando um pro outro
- 5) Existe balões de fala ou pensamento? Qual objetivo?
sim, indica as falas das personagens
- 6) Os participantes estão dispostos em grupos?
não
- 7) Existe elementos extras constituindo uma representação?
sim, um livro, uma criança estudando no chão

8. Há relação parte /todo na imagem? Qual objetivo do foco a um objeto? Quais representações podem ser construídas?
não;

9.O que os balões de fala ou pensamento (caso não tenha balões,as imagens) discorrem sobre a sociedade?
fala da desigualdade social na sociedade

Fonte: Elaboração própria

A Figura 37 foi utilizada pelo grupo 4 para realizar a atividade proposta – preparação para a leitura.

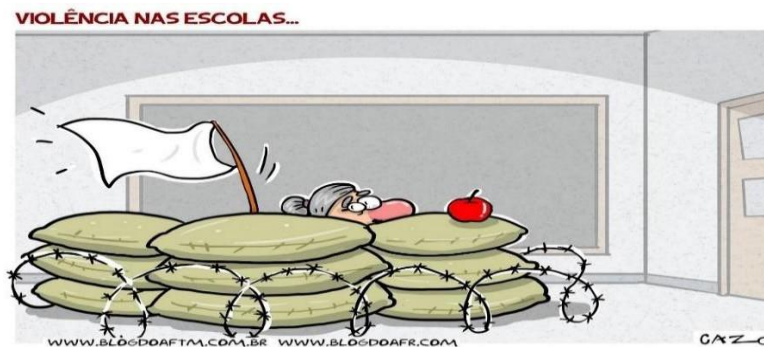


Figura 37: Charge – Direito à segurança

GRUPO 4
 QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) - 1 Grupo 4

1. Você gosta de ler?
 Sim; a maioria do grupo.
2. Você costuma ler charges?
 Não; muita raras.
3. Como você conceitua a charge? Qual propósito desse gênero?
 Manceiros de abordar um tema social de uma forma satirizada. Cusar questões momentâneas atuais e relevantes da sociedade.
4. O que mais chama atenção nas Charges?
 A arte.
5. Qual é a sua preferência de leitura: livros, revistas ou textos online?
 Romance, jornais, Científica e fantasia.
6. Quais charges você já analisou que abordam assuntos contemporâneos?
 Malhada.
7. Quais temas em debate na sociedade você está familiarizado?
 Inigualdade, Homossexualidade, racismo.
6. Quais temas são mais debatidos dentro do seu lar?
 Homossexualidade, Racismo; Política, Machismo.
7. Quais são os Direitos sociais garantidos na Constituição Federal?
 Educação; Saúde; Ao trabalho, lazer, Segurança; Previdência Social; Proteção maternidade à infância; Assistência aos desamparados.

Figura 38: Atividade 2 – Grupo 4

SONDAGEM
GRUPO 4

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) 2

- 1) Qual aspecto você considera mais impactante nas charges: as imagens, o texto verbal ou a combinação de ambos? Justifique sua resposta.
As imagens. Porque mesmo sem falar as imagens transmitem informações.
- 2) Você se identifica com a situação ou problema mostrado na charge? Compartilhe um pouco sobre a sua experiência nesse contexto.
Na.
- 3) Qual é a perspectiva do autor da charge em relação à situação ou problema abordado? Deixe seu comentário.
Debate e comentar sobre o problema existente nos escolas.
- 4) A partir da charge trabalhada, quais dificuldades você identifica no processo educacional da sua instituição de ensino? Explique
A mesma dificuldade uniformemente mais não tem um lugar para resolver problemas sobre violência.
- 5) Qual dos envolvidos, professor ou aluno, é mais impactado pela questão levantada na Charge? Deixe seu comentário de forma sucinta.
Na charge os dois impactados.
- 6) Qual é a sua opinião sobre a mensagem transmitida pela charge? Ela reflete a realidade de forma precisa? Será que há um exagero na representação dos fatos? O que você acredita que poderia ser acrescentado? Existe alguma solução viável para o problema apresentado?
Mais importante. Assim reflete. Não a mensagem. Acho que a participação de mais personagens. Assim, a implementação de programas de saúde psicológica nas escolas.
- 7) O que é omitido na charge?
Audências envolvidas.
- 8) Quando e qual contexto a Charge foi criada? Qual é a realidade social caracterizada na charge?
Foi criada em 2023, no contexto de violência a alto nível de violência no ambiente escolar.

Fonte: Elaboração própria

Figura 39: Atividade 2 – Grupo 4

SONDAJEM
GRUPO Violência nas escolas
QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desvendando a GDV) 3

Grupo 4

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

- 1) Quem são os participantes da imagem?
uma mulher. (professora)
- 2) Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?
não.
- 3) Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o acontece a ação?
presente, em uma sala de aula.
- 4) A linha do olhar do participante direciona para um objeto/participante?
sim, para uma bandeira branca.
- 5) Existe balões de fala ou pensamento? Qual objetivo?
Não.
- 6) Os participantes estão dispostos em grupos?
Não.
- 7) Existe elementos extras constituindo uma representação?
sim. Arames, bandeira branca, uma mesa e uma bancada de sacos. (banqueting) as arames se referem para uma ideia imitada construção.

8. Há relação parte /todo na imagem? Qual objetivo do foco a um objeto? Quais representações podem ser construídas?
sim, por (conflito em sala de aula),
meios de verbalização que pode estar ocorrendo.

9. O que os balões de fala ou pensamento (caso não tenha balões, as imagens) discorrem sobre a sociedade?
Sobre as violências que vem sempre decorrentes em ambientes escolares.

Fonte: Elaboração própria

A Figura 40 foi utilizada pelo grupo 5 para realizar a atividade proposta – preparação para a leitura.

Figura 40: Charge – Direito à proteção à infância



QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) - 1

1. Você gosta de ler?
Sim.
2. Você costuma ler charges?
nao
3. Como você conceitua a charge? Qual propósito desse gênero?
materiais de abordar critica social de forma satirizada, usando humor para abordar assuntos atuais.
4. O que mais chama atenção nas Charges?
A ironia
5. Qual é a sua preferência de leitura: livros, revistas ou textos online?
Romance, ficção científica, fantasia.
6. Quais charges você já analisou que abordam assuntos contemporâneos?
Mafalda.
7. Quais temas em debate na sociedade você está familiarizado?
Desigualdade, desemprego, racismo.
6. Quais temas são mais debatidos dentro do seu lar?
Desemprego, racismo, politica, marxismo.
7. Quais são os Direitos sociais garantidos na Constituição Federal?
Educação, saúde, trabalho, lazer, seguranc, previdência social, proteção a materni

Fonte: Elaboração própria

Figura 41: Atividade 2 – Grupo 5

SONDAGEM
GRUPO (5)

QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desconstrução do texto) 2

- 1) Qual aspecto você considera mais impactante nas charges: as imagens, o texto verbal ou a combinação de ambos? Justifique sua resposta.
As imagens, mesmo sem as falas elas conseguem transmitir informações
- 2) Você se identifica com a situação ou problema mostrado na charge? Compartilhe um pouco sobre a sua experiência nesse contexto.
não.
- 3) Qual é a perspectiva do autor da charge em relação à situação ou problema abordado? Deixe seu comentário.
criticar a desigualdade social
- 4) A partir da charge trabalhada, quais dificuldades você identifica no processo educacional da sua instituição de ensino? Explique.
A discriminação entre classes sociais que a instituição educacional faz entre os indivíduos
- 5) Qual dos envolvidos, professor ou aluno, é mais impactado pela questão levantada na Charge? Deixe seu comentário de forma sucinta.
Aluno. Geralmente professores tem renda e os alunos são dependentes em suas famílias sem rendas próprias
- 6) Qual é a sua opinião sobre a mensagem transmitida pela charge? Ela reflete a realidade de forma precisa? Será que há um exagero na representação dos fatos? O que você acredita que poderia ser acrescentado? Existe alguma solução viável para o problema apresentado?
A mensagem transmitida pela charge é importante e transmite uma realidade verdadeira, que é uma realidade para a nossa sociedade atual. Uma solução seria ajudar a ajuda financeira a essas crianças e suas famílias.
- 7) O que é omitido na charge?
A charge não omite nenhuma informação.
- 8) Quando e qual contexto a Charge foi criada? Qual é a realidade social caracterizada na charge?
Foi criada na atualidade no contexto da diferença econômica dos cidadãos brasileiros e é retratada a realidade de pessoas de baixa renda.

Fonte: Elaboração própria

Figura 42: Atividade 3 – Grupo 5

SONDAGEM
GRUPO 5
QUESTÕES (Preparação para a leitura- Desvendando a GDV) 3

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

- 1) Quem são os participantes da imagem?
duas crianças.
- 2) Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?
nao de fala.
- 3) Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o acontece a ação?
Presente, ao ar livre no ambiente urbano.
- 4) A linha do olhar do participante direciona para um objeto/participante?
Sim, para outra criança.
- 5) Existe balões de fala ou pensamento? Qual objetivo?
Sim, comunicação entre os personagens.
- 6) Os participantes estão dispostos em grupos?
nao.
- 7) Existe elementos extras constituindo uma representação?
Sim, caixa de doces, semaparê, seus toques distintos.

8. Há relação parte /todo na imagem? Qual objetivo do foco a um objeto? Quais representações podem ser construídas?
Sim. A relação de doces. A desigualdade social entre as crianças, realidade distintas.

9.0 que os balões de fala ou pensamento (caso não tenha balões,as imagens) discorrem sobre a sociedade?
Desigualdade social, pensamentos negativos.

A Oficina 4 foi realizada em duas aulas também com os mesmos grupos da oficina anterior. Iniciamos organizando os grupos e a explanação que neste momento estaríamos usando a metodologia da estratégia 2 que consiste na Construção Conjunta. Esse momento foi essencial para retomar os conhecimentos prévios e alinhar as expectativas quanto à nova etapa do trabalho, reforçando a importância da colaboração na construção de sentidos.

Começamos um diálogo lembrando as características da charge, falamos sobre o propósito social em apresentar de modo satírico os acontecimentos relevantes, e a necessidade de debatermos sobre a efetivação dos direitos sociais. E a partir de então, os grupos precisavam produzir novos textos, mas mantendo a estrutura do gênero, no caso, a charge, e optamos também por manter a temática abordada nas charges utilizadas na oficina anterior.

Explicamos aos alunos que esse era um momento de manter a essencialidade da estrutura textos originais, mas precisavam que eles usassem a imaginação a partir da ideia coletiva e manter o raciocínio do chargista em relação a temática abordada. Como o trabalho é em uma turma de adolescentes, com muitas ideias, o início da atividade não foi uma tarefa muito fácil, fizeram releituras divergentes e demoravam entrar em consenso.

Sugerimos então que eles fizessem a exposição oralmente da leitura daquela charge, explicando a temática, personagens, os elementos que constituíam o significado daquele texto imagético como um todo e a partir de então comesçassem a produção escrita, elegendo os que tinham mais facilidade em desenhos, os outros nas ideias, pinturas, linguagem verbal.

O trabalho foi desenvolvendo conforme as orientações, o Grupo 1 abordou em sua charge, o Direito à Segurança, que está assegurado na Constituição, contudo, para muitos indivíduos, principalmente negros e afrodescendentes este direito é violado e a violência manifesta-se em diversas formas. Assim, a charge denuncia questões acentuadas acerca do racismo estrutural e injustiça social. O grupo manteve em sua charge a sensação de insegurança e vulnerabilidade demonstrada pelas duas mães e agora expressado pelo cidadão parado por um agente de segurança

Já o Grupo 2 destacou o desrespeito ao direito à moradia que é compreendido como parte essencial da dignidade e da qualidade de vida de todos os indivíduos, todavia temos muitas comunidades marginalizadas vivendo em frente a lixões em condições de extrema pobreza. Os alunos trouxeram no texto uma realidade particularmente preocupante, que é a habitação em lugares próximos a lixões, onde famílias inteiras enfrentam condições desumanas e insalubres.

Conseqüentemente esses moradores não desfrutam de infraestrutura básica, tais como água potável, rede de saneamento, serviços básicos de saúde, o que os tornam mais vulneráveis a doenças e um ambiente poluído, além disso, a segurança pública é mínima ou inexistente e

contribui para violência e exclusão social.

Enquanto isso, o Grupo 3 focou sua produção no direito à educação, que é muito importante para todos, e apesar dos avanços significativos dos últimos anos, milhões de crianças e jovens em todo o mundo ainda enfrentam barreiras significativas para acessar uma educação de qualidade.

Desse modo, utilizaram a charge para demonstrar que aspectos como a pobreza, violência, discriminação, favorecem para aumentar a exclusão educacional. E sob esse viés, é crucial fazer valer esse direito tão importante para a sociedade, pois ao investir na educação vai melhorar além das perspectivas de vida individual, proporciona a estabilidade social e promove a construção de uma sociedade democrática.

O Grupo 4 apresentou uma charge referente ao direito à segurança enfatizando a violência escolar, o texto ficou explícito toda a produção para a proteção do aluno devido ao medo dos ataques e violência no âmbito escolar. E desse modo, um lugar que era para se sentirem seguros, propício para o aluno aprender e desenvolver, tem se deparado com obstáculos significativos relacionados à violência, comprometendo tanto o direito à segurança quanto o direito à educação. A charge produz um significado de criticidade e reflexão, a fim de despertar a necessidade de implementações urgentes de políticas públicas na prevenção e intervenção das causas da violência nas escolas.

Por fim, o Grupo 5 com um tema relevante, a exposição do trabalho infantil, o que fere o Art. 6º da Carta Magna, onde assegura o direito à proteção à infância. A charge mostra a naturalidade na fala da personagem ao justificar o motivo de não fazer o trabalho, pois estava olhando outra criança. É comum no dia a dia, as crianças sendo vítimas da violação dos seus direitos e são impactados negativamente em toda a sua vida.

Assim, a charge busca denunciar a exploração do trabalho infantil e chamar a atenção para a efetivação de ações que mitiguem esse problema social e as crianças possam ter dignidade, oportunidades e direitos respeitados. Os resultados das discussões a partir dessa produção foram significativas, pois os alunos trouxeram à tona relatos e percepções sobre situações vivenciadas ou presenciadas em suas comunidades.

Para finalizar as oficinas, todos os grupos entregaram as suas produções e fizeram a socialização do desenvolvimento dos trabalhos. Os relatos foram positivos, as oficinas anteriores permitiram uma compreensão melhor do gênero charge, bem como da importância de conhecer quais são os direitos sociais previstos na Constituição e a necessidade de uma leitura crítica diante das situações do cotidiano.

A Escrita Conjunta está condensada nas Figuras 43, 44, 45, 46 e 47. Cada grupo teceu

os comentários nas suas produções.

Figura 43: Grupo 1

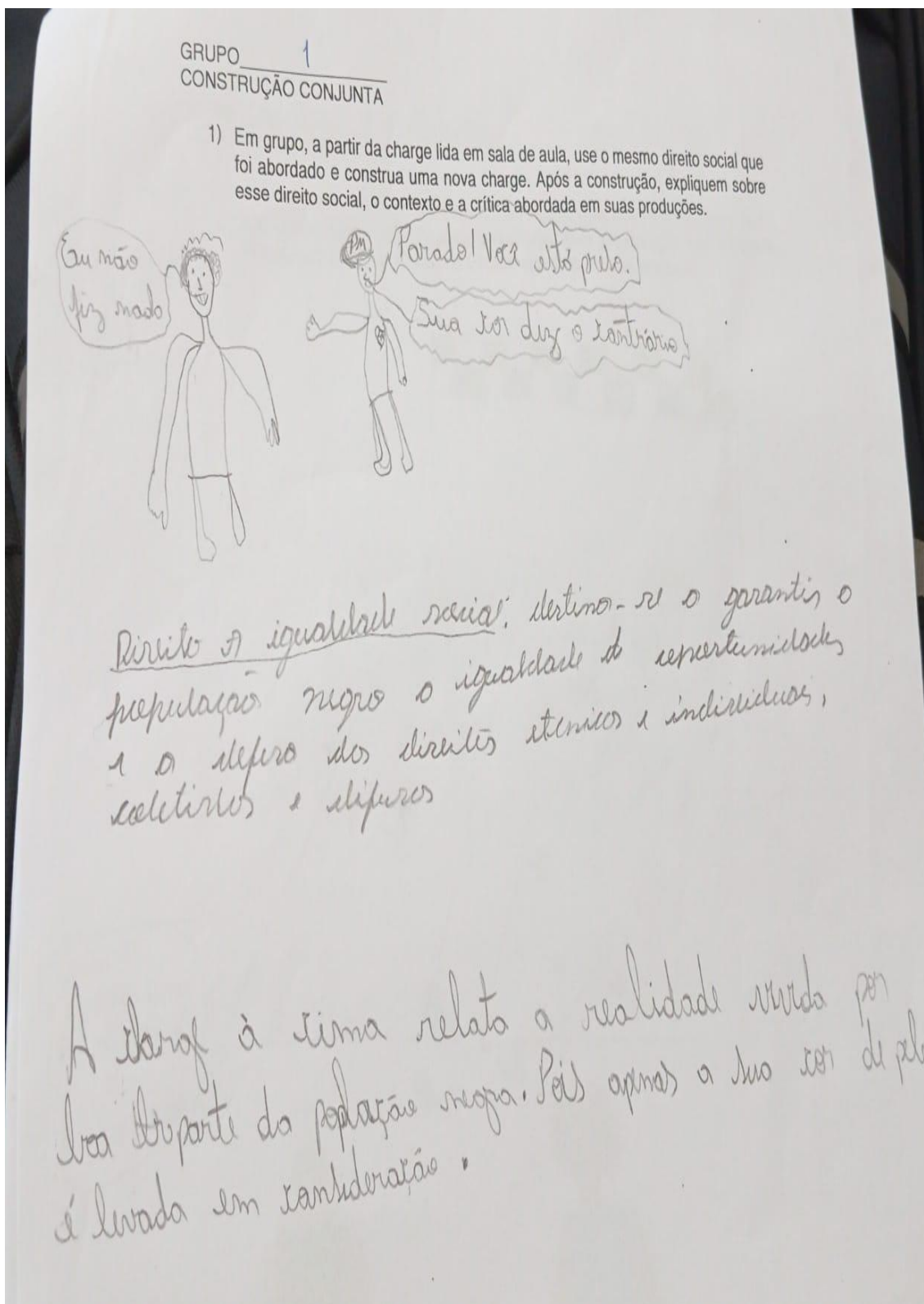
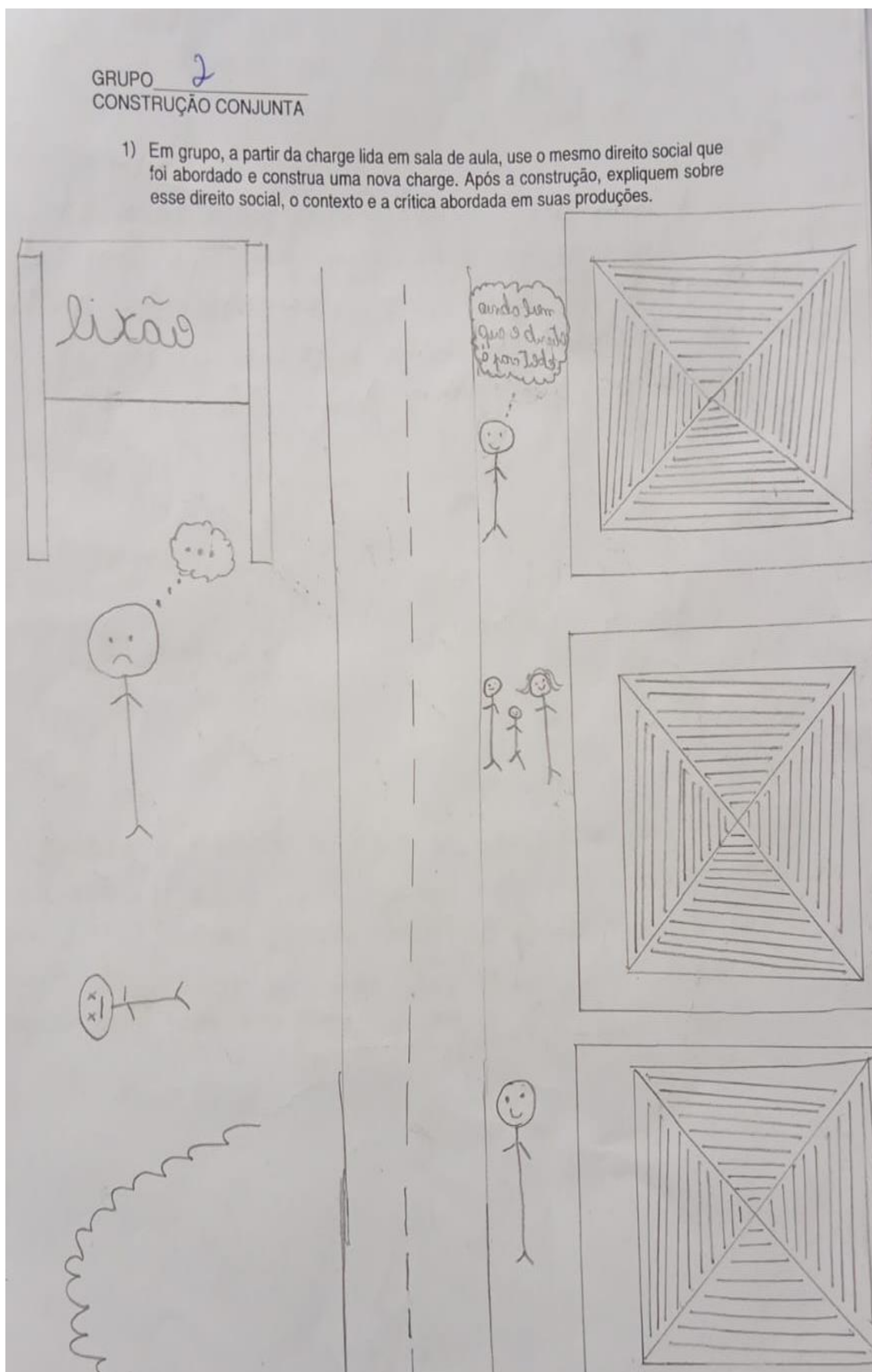
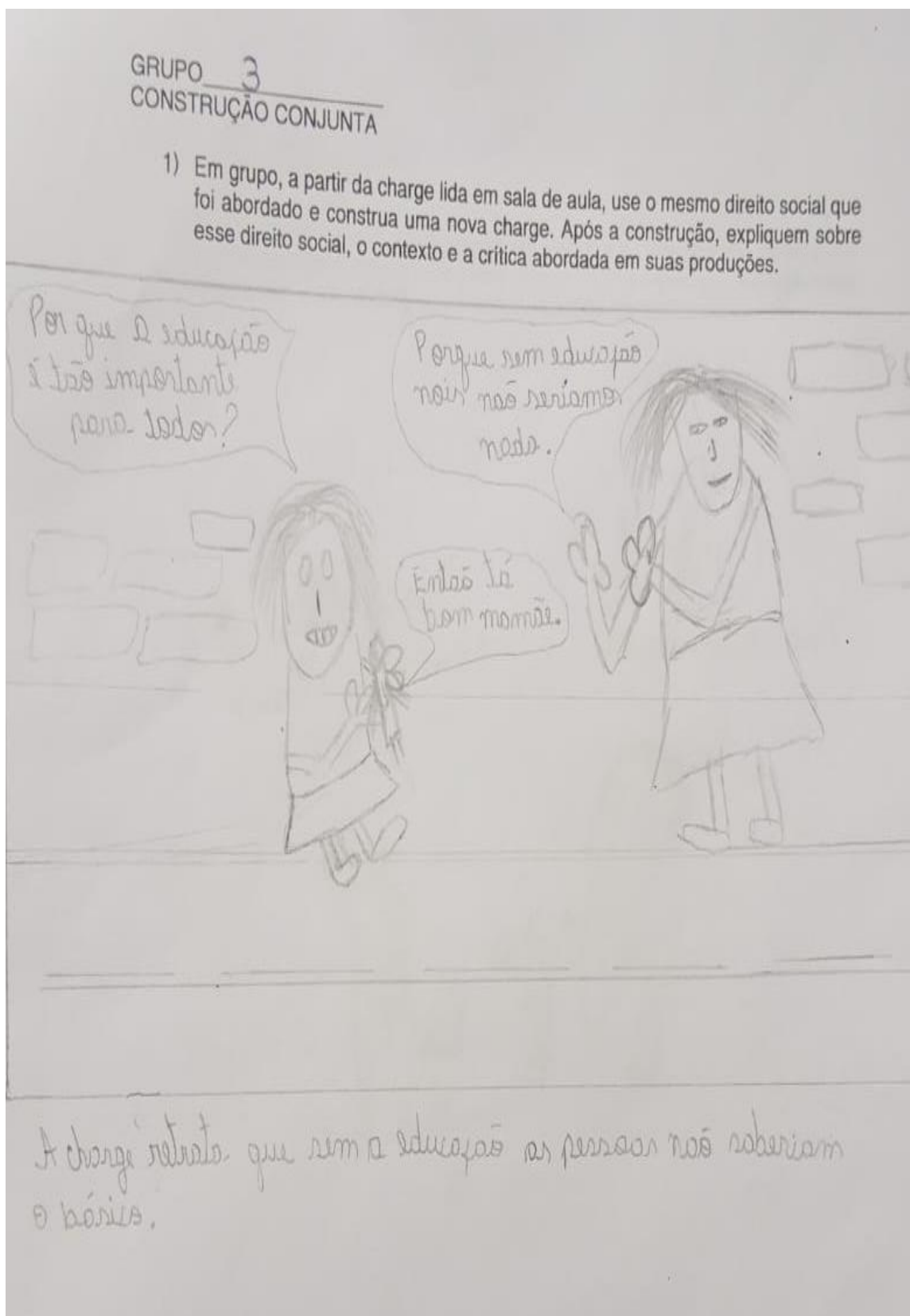


Figura 44: Grupo 2



Fonte: autoria própria – Produção dos grupos

Figura 45: Grupo 3



Fonte: autoria própria – Produção dos grupos

Figura 44: Grupo 4

CONSTRUÇÃO CONJUNTA

- 1) Em grupo, a partir da charge lida em sala de aula, use o mesmo direito social que foi abordado e construa uma nova charge. Após a construção, expliquem sobre esse direito social, o contexto e a crítica abordada em suas produções.



Na charge retratamos os medos dos alunos e sua preocupação com sua segurança, mas demonstramos os direitos por segurança que a garantia nas escolas que durante os anos de 2023 foi muito negligenciado, e sobre a violência que ainda as escolas.

Figura 45: Grupo 5

GRUPO 5
CONSTRUÇÃO CONJUNTA

- 1) Em grupo, a partir da charge lida em sala de aula, use o mesmo direito social que foi abordado e construa uma nova charge. Após a construção, expliquem sobre esse direito social, o contexto e a crítica abordada em suas produções.



A Figura 46 mostra a participação dos alunos na oficina 4 para a Escrita Conjunta.

Figura 46 – Oficina 4



Fonte: autoria própria – Produção da Escrita Individual

A Oficina 4 foi um momento onde tiveram a oportunidade de exercitar sua criatividade e pensamento crítico ao transformar ideias em imagens satíricas.

A nossa última oficina chegou, programamos também 02 aulas conjugadas para a realização das atividades. Foi um momento mais tranquilo, pois os alunos já estavam bem familiarizados com o Gênero, os temas abordados e também com a metodologia da proposta de trabalho.

Iniciamos com a explicação que esse passo era a Construção individual, eles deveriam lembrar das oficinas anteriores, das características do gênero estudado, de como os elementos semióticos constroem sentidos no texto, enfim, a importância da análise do contexto social, conhecimento de mundo que se constituem na construção produção dos significados.

Na Oficina 5 fomos para o pátio da escola, por ser um lugar tranquilo, ventilado e aconchegante para os alunos, utilizamos as mesas da sala para ficar mais propício para a produção das imagens. Na construção individual, os alunos responderam às expectativas relacionadas a produção textual e a reflexão crítica sobre o propósito do gênero.

Durante o processo de desenvolvimento das atividades, foi um trabalho mediado, visitando cada um, para responder as questões levantadas pelos alunos, fazendo perguntas para instigá-los a pensar criticamente e seguir a estrutura do gênero charge baseando nos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual, sempre voltados para a metafunção representacional que era nossa finalidade de estudo.

Essa mediação ativa foi essencial para garantir que os alunos não apenas compreendessem os conceitos teóricos, mas também os aplicassem de forma significativa na prática. A atuação docente como orientador do processo favoreceu a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Basicamente a oficina compreendeu-se em fazer uma releitura/ reprodução das charges apresentadas nas oficinas anteriores, obedecendo a mesma temática social, mas com seu toque individual. O *feedback* foi acontecendo durante todo o processo de produção, de elaboração dos textos, pois à medida que os alunos demonstravam dificuldades ou dúvidas, recebia orientação a fim de apoiá-los e encorajá-los a fazerem as atividades propostas.

O acompanhamento contínuo possibilitou ajustes durante as produções e promoveu um ambiente colaborativo e acolhedor. A construção textual tornou-se desse modo, um exercício consciente de leitura de mundo e de autoria.

Assim que as produções ficaram prontas, os alunos contaram como foi a experiência com o novo texto. O Feedback dos alunos foi importante para a realização profissional, pois afirmaram que essa metodologia ajudou bastante na compreensão do gênero em estudo, o trabalho em equipe é importante para efetivar os laços de companheirismo na sala de aula e a produção individual permitiu que os alunos expressassem suas visões sobre um tema de forma crítica e reflexiva.


Portanto, a proposta revelou-se eficaz tanto no desenvolvimento das competências linguísticas quanto na formação cidadã dos alunos. As atividades proporcionaram não apenas conhecimento técnico, mas também consciência social e engajamento.

As Figuras 47, 48 e 49 são condensações de algumas das produções para demonstrar a participação individual dos alunos na oficina 5:

Figura 47: Aluno A - Oficina 5

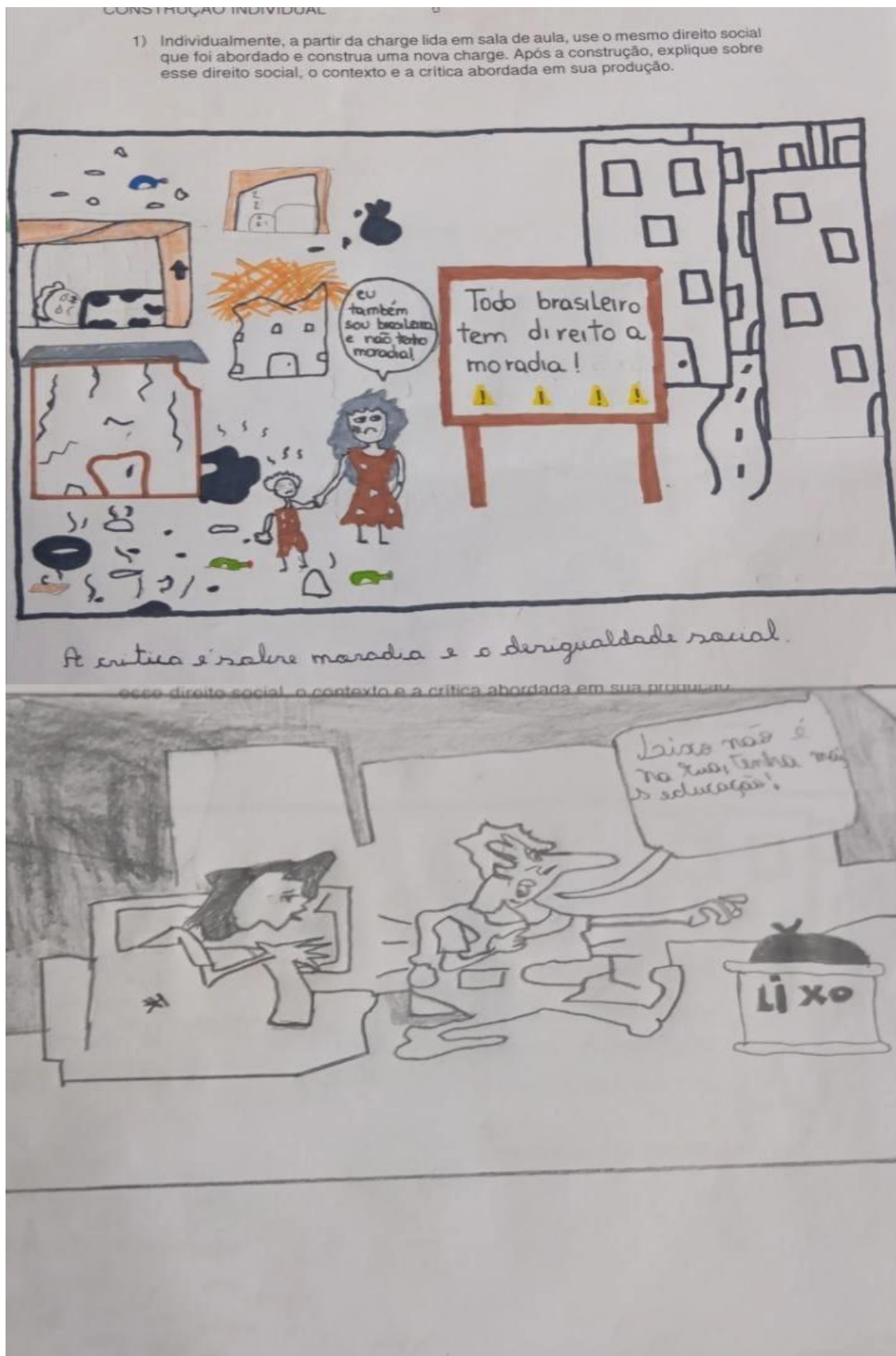
CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL

1) Individualmente, a partir da charge lida em sala de aula, use o mesmo direito social que foi abordado e construa uma nova charge. Após a construção, explique sobre esse direito social, o contexto e a crítica abordada em sua produção.



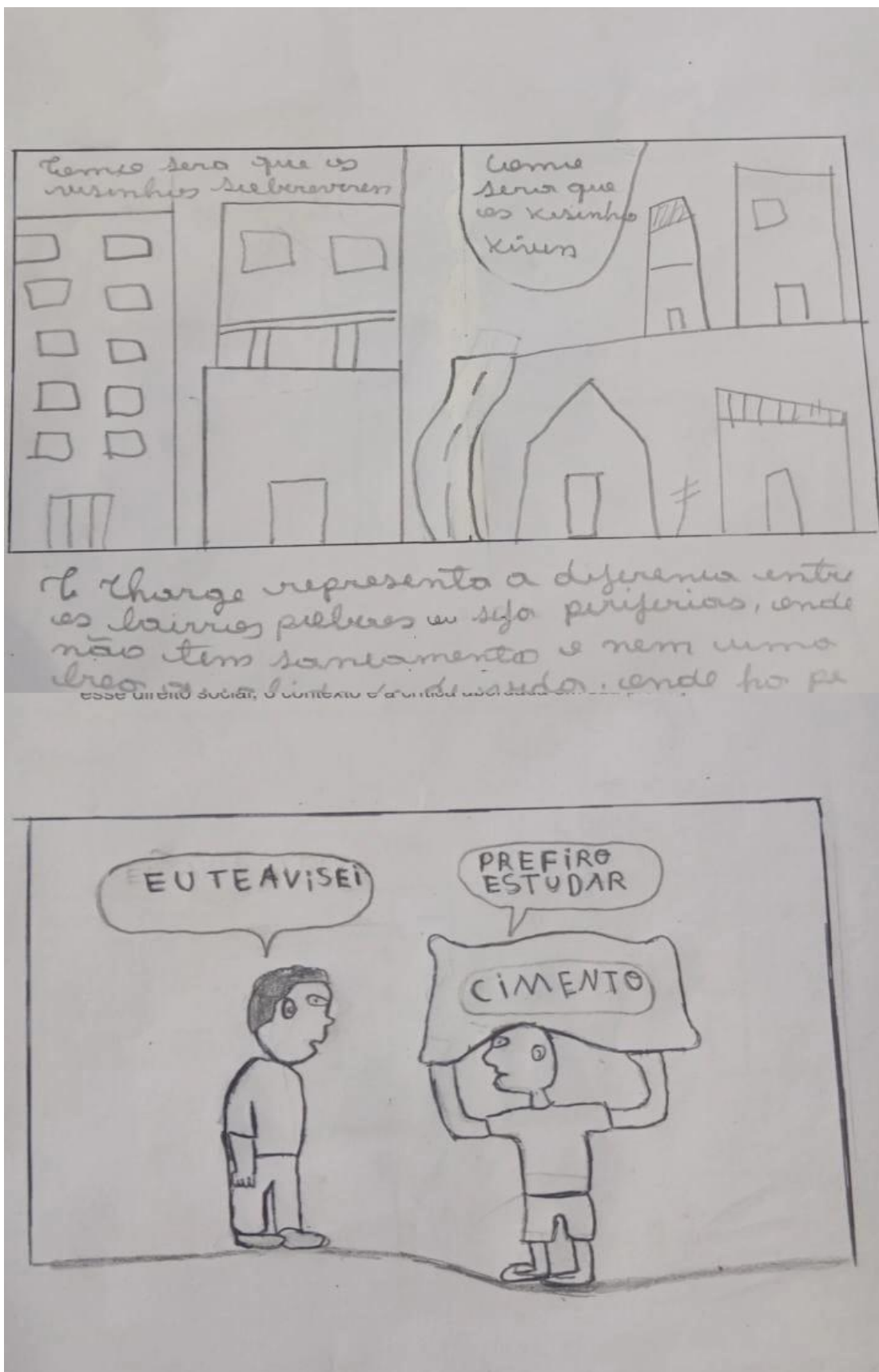
Fonte: autoria própria- Produção da Escrita Individual

Figura 48: Aluno B e C -Oficina 5



Fonte: Autoria própria - Produção da Escrita Individual

Figura 49 Aluno D e E – Oficina 5



Nas charges produzidas na oficina de Construção Individual, o aluno A baseando no direito à segurança, temos uma releitura também de outras charges existentes e veiculadas nas mídias sociais. Vimos explicitamente uma dura crítica à falta de segurança que ocasiona a violência nas escolas. Dessa forma, a mãe preocupada com a proteção do seu filho, ao invés de livros dá ao seu filho um colete à prova de balas, um escudo e uma maleta com primeiros socorros, deixando evidente que a escola é um lugar de medo, insegurança e desproteção.

Nesse cenário, a charge, ao substituir o papel dos objetos escolares por itens de defesa, provoca uma ruptura simbólica que acentua a crítica social. Essa representação manifesta a urgência em garantir políticas públicas referentes à proteção efetiva no ambiente educacional.

Assim, a charge chama a atenção para a necessidade de garantir a segurança nas escolas, a partir de uma cultura de respeito, tolerância, empatia e inclusão e desse modo, a escola torne-se um espaço de apoio e proteção.

Ao evidenciar valores éticos como empatia e respeito, o texto visual age como ferramenta de conscientização e transformação. A charge legitima o papel da escola como espaço não apenas de instrução, mas de acolhimento e cidadania.

Os alunos B, C e D abordaram a disparidade nas classes sociais em relação a moradias, em que grande parte da população brasileira sofre as consequências e desrespeitos aos Direitos social relativo à moradia. Já o aluno E, por sua vez, chama a atenção para o trabalho pesado, talvez por ter sido negado o direito à educação para aquele adolescente.

Diante do que foi exposto para o desenvolvimento das oficinas, o resultado das produções demonstrou como os alunos se apropriaram do gênero para apresentar criticamente desigualdades estruturais presentes em suas vivências e observações. Ao transferir essas realidades para a produção textual através do texto imagético e verbal, os estudantes exercitaram o letramento crítico e a autoria social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar charges em aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano, com base nos recursos sociosemióticos de construção de textos imagéticos desenvolvidos pela Gramática do Design Visual, focalizando as estratégias de leitura de textos multimodais, com vistas no aprimoramento do Letramento Visual dos estudantes a partir da execução de um projeto de ensino.

Assim, neste trabalho, aplicamos uma proposta de atividades pedagógicas com orientações didáticas para o professor utilizar em sua sala de aula ao trabalhar com o gênero multimodal Charge, que veicula frequentemente em vários meios de comunicação, e tem se destacado de forma significativa no processo de disseminação cultural e de ensino e aprendizagem como ferramenta de reflexão e formação crítica cidadã. As atividades foram aplicadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual no município de Paranã-Tocantins.

Diante das dificuldades de muitos profissionais na educação básica, a pesquisa apresentou estratégias de leituras e análise da multimodalidade do gênero charge, para tanto, constatou-se que era necessário compreender e se embasar teoricamente nas sinalizações das metafunções da Gramática do Design Visual para subsidiar a leitura dos textos multimodais, em especial o gênero escolhido, a Charge.

De início, foi bem preocupante e muito receio, uma vez que era tudo novo e uma teoria pouco familiarizada. Por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular ou nos Documentos de Diretrizes Curricular do Estado do Tocantins, a utilização do termo multimodal é bem tímida e insegura, e os referidos documentos que nos orientam na elaboração de atividades para desenvolver as habilidades que possuem os textos multimodais/multissemióticos como objetos de ensino em nenhum momento fazem referência a GDV ou ao seus precursores, que é primordial para a leitura de textos imagéticos, pois fornecem mecanismos de análises essenciais para a construção dos significados.

Os embasamentos teóricos e suportes metodológicos abordados no desenvolvimento desta pesquisa nos fazem refletir sobre a importância da leitura dos textos multimodais/multissemióticos no ensino da língua portuguesa, pois possibilitam a formação de um leitor proficiente no meio escolar e social.

A escolha do tema da pesquisa foi algo desafiador, uma vez que ao delimitar este tema, precisamos fazer junções e ao mesmo tempo vários recortes. Baseamos então Gramática do Design Visual, a teoria da multimodalidade, a noção de gênero da sociosemiótica e a

metodologia do Ciclo de Aprendizagem baseado em gêneros.

Uma das descobertas mais marcantes deste estudo foi a sintetização de todas as teorias citadas para subsidiarem de maneira criativa e envolvente a leitura do gênero multimodal charge e conseguir, desse modo, que os alunos pudessem compreenderem mensagens complexas de maneira sucinta e impactante percebendo através dos elementos visuais a combinação habilidosa de humor, ironia, sátira e abordando questões sociais, políticas e culturais de forma direta e acessível, desafiando convenções e provocando reflexão e debate.

Consideramos que atingimos os objetivos propostos no início do trabalho, e assim, evidenciamos que as metafunções da GDV tiveram um papel crucial na interpretação das charges, pois as compreendemos como ferramenta de análises na leitura dos textos multimodais/multissemióticos, e isso proporcionou um modelo explicativo para compreender a construção dos sentidos das charges analisadas, e com a realização deste estudo, pudemos avançar para uma análise crítica.

Filtramos as metafunções para a aplicação das oficinas de aprendizagem, na constituição de sentidos a partir das subcategorias da metafunção representacional. Essa abordagem permitiu a capacidade de questionar as estruturas e elementos que os chargistas utilizaram para expressarem determinadas mensagens, evidenciando que as charges abordando os direitos sociais cumprem um papel muito mais complexo do que apenas ilustrar. Fomos bem-sucedidos ao utilizar a GDV como um instrumento conceitual, pois descrevemos e exploramos os recursos semióticos que os leitores utilizam para atribuir significados.

Outrossim, os resultados após o estudo das teorias para a produção do Caderno com orientações e aplicação das oficinas ressaltaram a importância do letramento visual crítico em textos multimodais, pois, ao utilizar os conceitos da GDV relacionados à linguagem visual (e também verbal) e ao conhecimento sociocultural, conseguimos uma leitura detalhada e identificar questões ideológicas presentes nas charges. Isso evidencia a urgência de uma abordagem pedagógica que incorpore plenamente a abordagem multimodal à luz da GDV no âmbito educacional.

Na análise do gênero Charge, elaboração das oficinas e discussões de resultados, evidenciamos a necessidade de novas estratégias de leituras que implementem uma abordagem da multimodalidade e da Gramática do Design Visual, para que conseguimos ter uma análise completa dos textos que envolvem diferentes tipos de linguagens. E, compreendemos ainda, que esse tipo de metodologia estimula alunos e professores a refletirem sobre questões atuais em nossa sociedade, sobre como os gêneros contribuem para a construção de visões de mundo, as quais merecem ser debatidas e questionadas durante as aulas.

O desenvolvimento das oficinas baseadas no Ciclo de Aprendizagem trouxe resultados significados no processo de ensino e aprendizagem, além de facilitar a familiarização do gênero em estudo, melhorou o entrosamento e participação da turma. Sabemos que nossas análises e propostas de atividades não são únicas, e podem ser adaptadas, e que há ainda diversas estratégias e formas possíveis de explorar o gênero charge.

No entanto, essas ideias representam caminhos viáveis para a abordagem de um gênero multimodal, a partir das teorias da Sociosemiótica e dos princípios da Gramática do Design Visual que são relevantes na compreensão e produção de gêneros multimodais no ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, nossa pesquisa apresenta uma possibilidade de leitura dos textos multimodais utilizando a abordagem da Semiótica Social e fortalecendo a teoria da multimodalidade e apresentando a utilização de conceitos de uma teoria pouco abordada nas aulas de Língua Portuguesa, a Gramática do Design Visual.

Assim, ao investigar a linguagem em diferentes formas de comunicação presentes em um gênero textual amplamente difundido na sociedade e em materiais educacionais, acreditamos que nossa pesquisa também traz contribuições significativas para a discussão dos problemas sociais e políticos do nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Conversando com quem gosta de ensinar:** (mais qualidade total na educação). Campinas SP. Ed. Papyrus 2000- 10ª edição 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, v. 2 1997.

BRASIL . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996 Brasil, 1996.**

BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out.2022.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tôledo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et. al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DIONISIO, A. P. **“Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

E PAIVA, G. M. F.; MOREIRA, H. N.; DE OLIVEIRA, F. P. L. **Análise Crítica do Discurso Negro em Forma de Grafite: Questionando Sentidos Dominantes através do Discurso Multimodal.** Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 69–82, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1556>. Acesso em: 22 ago. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. Caricatura. **A Imagem Gráfica do Humor.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C. et al. **Experiências de desconstrução de gênero e escrita conjunta no projeto Ateliê de Textos**. In: SIEDUCA, 20. 2015

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002

GOODMAN, Y. **O Processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In FERREIRO, E & PALACIO, M, G, coord. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre Ed. Artes Médicas, 1987.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Universidade de Lisboa Instituto de Linguística Teórica e computacional, Portugal. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.2009.

GUALBERTO, C. (org.) **Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da Semiótica Social**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

GUALBERTO **Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões**. Anais do SILEL. Uberlândia: UFU. 2017

GUALBERTO **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual**. (Tese). Doutorado em Estudos Linguísticos, UFMG, 2016.

GUALBERTO **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural,2019. 276p.

GUALBERTO, C; PIMENTA S. M; SANTOS, Z. B. **Multimodalidade e ensino: (múltiplas perspectivas)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

GUISARDI, C. M. A. A. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor**. 2015.Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia,2015

GURGEL, Nair. **A charge numa perceptiva discursiva**. 1ª versão, Porto Velho, De partamento de letras, UFRO, nº135, ano I, 2003. Disponível em: www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/numero135Nair.pdf Acesso em: 10/01/2023.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold,1985.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. 1. ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988.

JORDÃO. C.M, Passos. J. S, Martins. L.L. **Caderno de Letras**- n.24-p.167-180- mai.2008

- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London/New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge. 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. **Semiótica Discursiva**. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- MARTIN, James Robert. **English Text: System and Structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.
- MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Genre relations: Mapping culture**. Equinox, 2008.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012
- MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Os Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- MENEZES, T. S.; LEAL, V. C. **Charge Em Foco: Uma Proposta Multimodal Para o Ensino de Línguas**. Anais Eletrônicos do V Seminário de Professores e Ensino de Língua Inglesa Vol. 5, 2019. ISSN: 2236-2061 São Cristóvão/SE, UFS.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005
- MUNIZ DA SILVA, E. C. **Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros**. Linguagem - Estudos e Pesquisas, Catalão-GO, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.
ARTIGO – Disponível em: <endereço do site>. Acesso em:
- MUNIZ DA SILVA, E. C.. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 19, n. 3, p. 679-709, 2019.
- Nascimento, R. G. do, Bezerra, F. A. S., & Heberle, V. M. (2019). **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. *Revista Linguagem & Ensino*, 14(2), 529-552. <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15403>

NUNES, T. A.; BAPTISTA, L. M. T. R. **Uma imagem vale mais que mil palavras: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual**. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v.05, n. 02, p.138-160, jul./dez. 2016.

OTTONI, M. A. R et al. **A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. *Polifonia*, Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/6>. Acesso em: 09. fev. 2023.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. **Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística**. *Letra Magna.com*, ano 05, n. 11, p. 1-18, 2. sem. 2009. Disponível em: <http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

ROSE, D. **Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register**. *Functional Linguistics*, 2014. Disponível em <<https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Analysing-pedagogic-discourse.pdf>>.

ROTHERY, J. **Making changes: developing an educational linguistics**. Hasan & Williams. 1996, p. 86-123.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

SILVA, Monica Maria Pereira da. Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: **um olhar para os recursos multimodais**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOARES, Leonardo Antônio. **A semiótica social sistêmico-funcional e a multimodalidade na imagem de imagens**/ Leonardo Antônio Soares. -1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

VIEIRA, J. A. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**. In: VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-33.

AFTM. Blog do. Disponível <<https://blogdoaftm.com.br/category/charges/>> Acesso em: 05 de jun. de 2023.

ARIONAURO. Blog do. Disponível <<http://www.arionaurocartuns.com.br/>> Acesso em: 02 de jun. de 2023.

JUNIÃO. Blog do. Disponível <<https://ponte.org/charge>> Acesso em: 06 de mai. de 2023.