



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

OTÁVIO FELIPE CARNEIRO

COMO LER IMAGENS NA ESCOLA?
PROTÓTIPOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA VISUAL

Londrina
2022

OTÁVIO FELIPE CARNEIRO

COMO LER IMAGENS NA ESCOLA?
PROTÓTIPOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA VISUAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C289c Carneiro, Otávio Felipe.
COMO LER IMAGENS NA ESCOLA? PROTÓTIPOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA VISUAL / Otávio Felipe Carneiro. - Londrina, 2022.
119 f.: il.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Multimodalidade - Tese. 2. Texto multimodal - Tese. 3. Letramento visual - Tese. 4. Leitura visual - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

OTÁVIO FELIPE CARNEIRO

COMO LER IMAGENS NA ESCOLA?
PROTÓTIPOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA VISUAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 02 de setembro de 2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela vocação de ser professor, pela sabedoria para a realização deste estudo e pelas forças nos momentos de angústia, de medo e de dúvida.

À Virgem Santíssima, pela intercessão de meus pedidos em meio às tribulações enfrentadas no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, Augusto Carneiro e Ivanete Casagrande, pelo amor, pela educação, pela compreensão e pelo apoio em minhas escolhas.

Ao meu irmão Eduardo Carneiro, pelo diálogo e pelo apoio constante no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos demais familiares pela torcida.

À Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima, pela amizade, pelo carinho, pelos ensinamentos e pelas orientações.

Às Profas. Dra. Ana Elisa Ribeiro e Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão pelos apontamentos e direcionamentos realizados nesta pesquisa.

À Profa. Dra. Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini pelo incentivo em ser pesquisador desde a Iniciação científica, na UNESPAR, também por ter me guiado até o processo seletivo de ingresso no programa de mestrado.

Ao PPGEL/UEL e à CAPES, pela bolsa concedida.

À Revista Entretextos, do PPGEL/UEL, onde atuei como editor adjunto durante o desenvolvimento desta pesquisa.

**“Em Deus residem a sabedoria e o poder.
Ele possui o conselho e a inteligência”
(Jó – 12.13).**

RESUMO

CARNEIRO, Otávio Felipe. **Como ler imagens na escola?** Protótipos para a prática de leitura visual. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconizam ao ensino de língua portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a importância de se trabalhar no ambiente escolar a prática de leitura interativa, considerando as múltiplas semioses de um texto. Tendo em vista a ausência de atividades de leitura de semioses visuais nos livros didáticos, a qual dificulta o trabalho do professor em sala de aula, esta dissertação se direcionou à prática de leitura visual. Por essa razão, objetivamos, nesta pesquisa, problematizar as possibilidades de leitura de textos visuais no ensino fundamental dentro da disciplina de língua portuguesa, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) avaliar a qualidade das atividades de leitura visual de um livro didático presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná; b) criar um protótipo para análise de textos visuais; c) criar um protótipo que auxilie o professor na elaboração de atividades de leitura de textos visuais. O resultado analítico foi de que as atividades de leitura visual desse material didático não abrangem práticas de letramento visual, sendo que muitas delas utilizam o texto visual como pretexto para o ensino de língua escrita, dificultando o trabalho de leitura visual do professor. Por essa razão, o primeiro protótipo, denominado de 3Q3C, busca auxiliar o docente numa leitura analítica de textos visuais. O segundo protótipo, denominado de 2Q, busca auxiliar o docente na elaboração de atividades que nortearão o processo de leitura visual a ser aplicado em sala de aula. A expectativa, ao formular tais protótipos, é auxiliar no debate e na prática docente em torno da leitura visual.

Palavras-chave: multimodalidade; texto multimodal; letramento visual; leitura visual; protótipo.

ABSTRACT

CARNEIRO, Otávio Felipe. **How to read images in the school?** Prototypes for visual reading practices. 2022. 117 p. Dissertation (Academic Master in Language Studies) – Center for Literature and Human Sciences - Londrina State University, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The Common Curriculum National Standards (BNCC) emphasize for Portuguese language teaching of final series of elementary and high school, the importance of interactive reading practices in the school environment, considering the multiple semiosis of a text. In view of the absence visual semiosis exercises in the didactic books, what makes teacher's work in the classroom difficult, this dissertation focuses on the visual reading practices. Therefore, in this research, we aim at problematizing the possibilities of visual texts reading in the elementary and high school in the Portuguese language discipline, from the following specific objectives: a) evaluate the quality of visual reading activities in the didactic books present in public schools regulated by Paraná State Government; b) create a prototype for visual texts analyses; c) create a prototype that helps the teacher in the elaboration of visual text reading exercises. The analytic result was that the visual reading exercises in this didactic book do not include visual literacy practices, as well as many of them use the visual text with pretext for teaching written language, making teacher's work with visual reading difficult. Therefore, the first prototype, denominated 3Q3C, has as objective helping the teacher in the analytic reading of visual texts. The second prototype, denominated 2Q, has as objective helping the teacher in the elaboration of exercises that will guide the visual reading process to be applied in the classroom. The expectation when formulating such prototypes is to contribute in the debate and teacher's practice on visual reading.

Key word: multimodality; multimodality text; visual literacy; visual reading; prototype.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ideologia Oficial e Ideologia do Cotidiano	31
Figura 2 – Dimensão contextual e Dimensão operacional	53
Figura 3 – Atividade 4 do capítulo 5	62
Figura 4 – Atividade 2 do capítulo 7	62
Figura 5 – Atividade 1 do capítulo 5	64
Figura 6 – Atividade 2 do capítulo 5	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O que as pesquisas dizem sobre a leitura visual nos livros didáticos?	26
Quadro 2 – Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multisemióticos	55
Quadro 3 – Estruturação do protótipo 3Q3C.....	72
Quadro 4 – Protótipo 3Q3C	73
Quadro 5 – Análise de um infográfico por meio do 3Q3C.....	74
Quadro 6 – Análise do gênero charge com o 3Q3C	82
Quadro 7 – Estruturação do protótipo 2Q	90
Quadro 8 – Protótipo 2Q	92
Quadro 9 – Atividades elaboradas por meio do 2Q com o gênero infográfico	94
Quadro 10 – Atividades elaboradas por meio dos 2Q com o gênero charge.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLD	Capacidade de Leitura – Descritor
DCE	Diretrizes Curriculares de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED/PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1	CAMINHOS DE UMA PESQUISA-APLICADA: DA AVERIGUAÇÃO DO PROBLEMA À BUSCA DE SOLUÇÕES	18
1.1	METODOLOGIA DE PESQUISA	18
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: ESCOLA UM AMBIENTE DE INTERAÇÃO	23
2	APORTE TEÓRICO: INTERAÇÃO, MULTIMODALIDADE E TEXTO VISUAL	28
2.1	CÍRCULO DE BAKHTIN: LINGUAGEM E INTERAÇÃO.....	28
2.2	SEMIÓTICA SOCIAL: A LINGUAGEM POR MEIO DA ORQUESTRAÇÃO SEMIÓTICA	36
2.3	CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO DA ESCRITA AO LETRAMENTO VISUAL	44
3	ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO: EM BUSCA DE UMA ATIVIDADE DE LEITURA VISUAL	59
4	COMO ANALISAR IMAGENS? UM PROTÓTIPO PARA ANÁLISE DE TEXTOS VISUAIS	68
4.1	3Q3C: ANÁLISE COM O GÊNERO INFOGRÁFICO	76
4.2	3Q3C: ANÁLISE DE CHARGE.....	81
5	COMO LER IMAGENS NA ESCOLA? EM BUSCA DE UMA ALTERNATIVA	86
5.1	2Q: MODELO DIDÁTICO COM O GÊNERO INFOGRÁFICO.....	94
5.2	2Q: MODELO DIDÁTICO COM O GÊNERO CHARGE.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	108

ANEXOS	115
ANEXO A.....	115
ANEXO B.....	116

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciamos esta dissertação com uma breve reflexão sobre o termo “leitura”. Em nosso meio social, é comum relacionarmos a palavra leitura como uma ação de decodificação feita pelo sujeito e, às vezes, de interpretação do código linguístico alfabético, no caso, a linguagem escrita. Apesar dessa informação estar de acordo com o significado da palavra leitura, podemos inferir a existência de incompletudes, pois o ato de ler ultrapassa a ação sobre um conteúdo escrito. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*¹ salienta que a leitura não envolve apenas a decodificação e interpretação por parte do sujeito sobre a palavra, mas também abrange a compreensão das informações do mundo. Em outras palavras, o conceito de leitura não abarca somente a interação de um indivíduo com um código linguístico alfabético disponível num determinado suporte textual, a ação de ler também envolve a interação do sujeito com o ambiente social que habita. Para Freire (1989), a leitura da palavra, isto é, do conteúdo escrito, e a leitura de mundo estão unidas. Ao realizar a leitura da palavra, logo se realiza a releitura de mundo onde o indivíduo interage como um espaço ideológico, histórico e cultural, que pode refletir e refratar em suas futuras ações linguísticas.

Tomando como base de estudo os aportes teóricos da Psicanálise, Lima (2006) também ultrapassa a compressão de que o termo “leitura” se refere exclusivamente à decodificação do código linguístico alfabético, a autora postula que o ser humano desde a primeira infância realiza a leitura. Lima (2006) exemplifica que um bebê tem a capacidade de compreender os sinais visuais, táteis, vocálicos, auditivos e afetivos de um adulto e ainda respondê-lo por meio de um choro ou um sorriso. Embora o código linguístico de um bebê seja limitado quando comparado ao de um adulto, a exemplificação parafraseada de Lima (2006) nos ajuda a reconhecer a leitura como uma ação que abrange fatores cognitivos, psíquicos e, sobretudo, subjetivos dos indivíduos. Para Lima (2006), a leitura envolve a decodificação e

¹ Disponível em:  <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3089> Acesso: 19/09/2022.

interpretação de expressões faciais, corporais e gestuais humanas, e seus significados e sentidos estão interligados ao contexto social.

Influenciados pelos fundamentos teóricos da *Gramática Sistêmico-Funcional* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) de Michael Halliday, os sociossemióticistas Kress e Van Leeuwen (2006), na década de 1980, ao compreenderem a linguagem humana como um instrumento histórico-social e multimodal, passam a reconhecer que a comunicação entre indivíduos não se efetua sob um único objeto que produz significado, contudo, resulta de uma orquestração de múltiplas semioses que, unidas, colaboram no processo de significação e de sentido da linguagem. Dessa forma, a ação de ler não se estabelece exclusivamente pela decodificação de um único objetivo significativo, mas a leitura, feita pelo ser humano, submerge o reconhecimento e, às vezes, a interpretação de múltiplas semioses numa dada interação discursiva. No caso da leitura de um texto escrito, por exemplo, o leitor não decodifica apenas o código linguístico alfabético, mas interage com a tipologia utilizada, com as cores empregadas, com os efeitos visuais etc.

Esses três parágrafos apresentam breves informações sobre a leitura. Embora Freire (1989), Lima (2006) e Kress e Van Leeuwen (2006) não partilhem do mesmo pressuposto teórico, as informações destacadas nesses parágrafos acerca da leitura dialogam, pois esses quatro pesquisadores compreendem a ação de ler como um ato socialmente organizado que ultrapassa a concepção tradicional de leitura, a qual reconhece a ação de ler apenas como uma decodificação do código alfabético (SILVA, 1999). Por consequência, conforme Freire (1989), Lima (2006) e Kress e Van Leeuwen (2006), um sujeito, ao se deparar com um enunciado, independentemente de sua semiose predominante, decodifica as informações presentes no material e ultrapassa esse processo, porque realiza um diálogo com as suas características subjetivas e ideológicas, as particularidades do contexto histórico-social, as características do texto e do gênero discursivo.

Pelo fato da leitura ser uma ação marcada pelas características do contexto sócio-histórico-ideológico, o ato de ler se manifesta conforme as necessidades da humanidade e é decorrente de alterações ao longo do tempo. Rojo e Moura (2017) enfatizam que “[...] toda revolução tecnológica na sociedade implica mudanças nas formas e na organização dos objetos, em sua circulação, uso e apreciação e nas práticas sociais que envolvem esses objetos” (ROJO; MOURA, 2017, p. 195). No caso desta pesquisa, em que adentramos a leitura de textos,

reconhecemos que os avanços tecnológicos dos equipamentos digitais e de impressão gráfica dos últimos 30 anos proporcionaram à sociedade o aumento do uso de recursos semióticos visuais capazes de transmitir significado e sentido a um texto. Ribeiro (2021) enfatiza que esse desenvolvimento ocasionou na sociedade contemporânea a presença de textos com alto grau de multimodalidade, consoante à autora, Bamford (2001) e Bleed (2005) postulam que o século XXI está sofrendo um bombardeio de textos visuais.

Numa perspectiva tradicional de leitura, os elementos visuais presentes num texto são compreendidos como instrumentos que desempenham uma função decorativa. Dessa forma, não colaboram no seu processo de significação e efeitos de sentido. Entretanto, como exposto nos parágrafos anteriores, Kress e Van Leeuwen (2006), ao desenvolverem *The Grammar of Visual Design* (em português: Gramática do *Design* Visual), passam a compreender os aspectos visuais de um texto como semioses capazes de transmitir significação e contribuir no processo de efetuação de sentidos. Os sociosemióticos advertem a necessidade dessas semioses serem interpretadas pelos sujeitos, porque caracterizam os textos do atual contexto histórico-social.

Nesse sentido, a escola, enquanto uma instituição agenciadora de letramentos, dispõe de um compromisso com a sociedade conforme apontam Freire (2001) e Kleiman (2004). De acordo com tais estudiosos, os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos docentes têm de estar adequados ao contexto sócio-histórico e cultural do ambiente escolar e dos alunos matriculados nesse espaço. No caso da atualidade, em que vivemos numa constante interação com textos visuais (BAMFORD, 2001; BLEED, 2005; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; RIBEIRO, 2021), as atividades aplicadas na escola necessitam promover a prática de leitura de textos visuais, tomando como enfoque o desenvolvimento crítico dos estudante de modo que sejam capazes de decodificar, compreender e interpretar as imagens em sua integralidade.

As postulações feitas pelo atual documento oficial de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), no final da primeira década do século XXI estabelecem às escolas brasileiras que promovam práticas de leitura de múltiplas semioses num texto, dentre elas, os recursos semióticos visuais. Conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2017), nas disciplinas de língua portuguesa, os professores e os materiais didáticos das instituições escolares devem estar preparados para a

didatização de exercícios de leitura visual, tomando como fundamento teorias que garantam o desenvolvimento de competências críticas nos estudantes, considerando seus aspectos subjetivos, sua leitura de mundo e a integralidade do texto e de seu contexto sócio-histórico-ideológico.

Em busca de colaborar com o ensino de leitura de textos visuais na escola, nesta pesquisa, objetivamos problematizar as possibilidades de leitura de textos visuais no ensino fundamental dentro da disciplina de língua portuguesa. Para realizar o estudo, organizamos esta pesquisa em três diferentes objetivos específicos: 1. Avaliar a qualidade das atividades de leitura visual de um livro didático presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná; 2. Criar um protótipo para análise de textos visuais; e 3. Criar um protótipo que auxilia o professor na elaboração de atividades de leitura de textos visuais.

No primeiro objetivo específico, tivemos a finalidade de responder a seguinte problematização: *como são constituídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos aprovados pelo PNLD² e selecionados pela SEED/PR³?* Buscamos, primeiramente, responder a esse questionamento averiguando os resultados das pesquisas que envolvem essa temática disponíveis na plataforma digital do *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*⁴. Em seguida, realizamos uma análise das atividades de leitura visual presentes no livro didático do 9º ano do ensino fundamental adotado pelas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná entre os anos de 2020 e 2022.

Conforme os resultados das análises realizadas no primeiro objetivo, destacado no parágrafo anterior, nosso estudo se direcionou para o segundo objetivo específico que se fundamentou em torno da problemática: *de que forma a pesquisa em torno dos letramentos visuais e da Semiótica Social pode colaborar na formação do docente que vai lidar com as atividades de leitura visual?* Diante das lacunas observadas a respeito da oferta de materiais que abordem a leitura visual, constatamos que esse problema impacta na elaboração e/ou aplicação de propostas de leitura de textos visuais. Partindo desse pressuposto, a fim de propor alternativas que minimizem esse problema, desenvolvemos um material que busca ajudar o

² Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

³ Secretária de Educação e de Esporte do Estado do Paraná – SEED/PR.

⁴ Disponível em:  <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso: 13/07/2022.

professor de língua portuguesa a realizar uma leitura analítica de um texto visual, favorecendo as condições para que proponha atividades com textos multissemióticos. Esse protótipo, que denominamos 3Q3C, constitui-se em torno de pressupostos teóricos que direcionam o docente a uma leitura crítica de um texto visual que se pretende aplicar na sala de aula. O protótipo 3Q3C tem a finalidade de amparar o professor na leitura de textos visuais de modo que ele seja capaz de fazer uma leitura crítica e, em seguida, propor atividades de leitura visual.

Em busca de ajudar o professor na elaboração didática com os textos visuais, direcionamos nosso estudo para o terceiro objetivo secundário que aconteceu por meio da seguinte problemática: *de que forma podemos colaborar com o trabalho docente nas atividades de leitura visual?* Ao longo dos estudos realizados no primeiro e no segundo objetivo específico, averiguamos que os materiais didáticos apresentam uma escassez no tocante às atividades de leitura visual com enfoque crítico, e esse problema impacta na elaboração e/ou aplicação de propostas de leitura de textos visuais. Para amparar o professor no processo de elaboração didática e aplicação de conteúdo em torno de textos visuais, desenvolvemos outro protótipo, denominado de 2Q. Esse instrumento tem por finalidade auxiliar o docente no processo de criação e/ou aplicação de atividades interpretativas de leitura visual a serem trabalhadas no ambiente escolar. Dessa forma, depois de realizar uma leitura crítica do texto, utilizando o protótipo 3Q3C, o docente desenvolve as atividades de leitura visual seguindo os direcionamentos do instrumento 2Q.

Para apresentarmos o desenvolvimento de nossos objetivos de estudo propostos nesta dissertação, organizamos esta pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Metodologia de uma pesquisa-aplicada: da averiguação dos problemas à busca de soluções”, apresentamos os fundamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de nosso estudo, junto da contextualização desta pesquisa, dos resultados da pesquisa realizada no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES*. Optamos por inserir a metodologia como o capítulo introdutório, pois expomos informações que justificam o estudo da pesquisa diante do atual contexto histórico-social. Já o segundo capítulo recebe o título de “Aporte teórico: interação, multimodalidade e texto visual”, em que apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam nosso estudo e está organizado em três subseções: na primeira, temos os aportes teóricos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso, na subseção seguinte, apresentamos os conceitos da

Semiótica Social, por fim, na última subseção, expomos os conceitos que sustentam nossa fundamentação sobre leitura sob uma ótica da perspectiva de Letramento Visual. No terceiro capítulo, intitulado de “Análise de um livro didático: em busca de uma atividade de leitura visual” apresentamos o resultado da análise das atividades de leitura visual de um livro didático, mencionado em parágrafos anteriores. No capítulo seguinte, “Como analisar imagens: um protótipo para análise de textos visuais”, apresentamos o protótipo 3Q3C junto dos fundamentos teóricos que o sustentam. No quinto capítulo, intitulado “Como ler imagens na escola? Em busca de uma alternativa”, discorremos sobre o protótipo 2Q junto de seus fundamentos teóricos.

1. CAMINHOS DE UMA PESQUISA-APLICADA: DA AVERIGUAÇÃO DO PROBLEMA À BUSCA DE SOLUÇÕES

Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar a estruturação metodológica da pesquisa por meio de três seções: na primeira seção intitulada “Metodologia de pesquisa”, expomos os objetivos de estudo, as fases metodológicas perpassadas, os problemas de pesquisa, as hipóteses e uma breve justificativa; a segunda seção, que recebe o título de “Contextualização da pesquisa: escola um ambiente de interação”, tem a finalidade de discutir acerca das atividades de leitura de textos visuais no espaço escolar. Para sustentar o conteúdo discorrido, apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES*.

1.1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para realizarmos a definição desta pesquisa, recorreremos aos estudos de Gil (1987), Severino (2007) e Flick (2008). Conforme os postulados desses autores, elencamos que esta pesquisa pertence aos requisitos do método qualitativo, pois em oposição ao caráter quantitativo, reconhecemos o contexto sócio-histórico-ideológico e os sujeitos pertencentes a esse meio como elementos integrados ao nosso estudo. Dessa forma, nesta pesquisa, o contexto social dialoga com este estudo, na medida em que consideramos a linguagem humana como um instrumento social e ideológico utilizado por enunciadores socialmente organizados. Além disso, esta pesquisa se direciona ao ambiente escolar, o qual é composto por diferentes atores sociais, dentre eles, os alunos e professores, especificamente os docentes que lecionam a disciplina de língua portuguesa. Tanto os estudantes quanto os docentes são sujeitos significativos nesta pesquisa, porque buscamos em nosso estudo contribuir para a melhoria das práticas de leitura com textos visuais nas aulas de língua portuguesa.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação se insere no campo de estudo da Linguística Aplicada, que não se trata de um apêndice da ciência Linguística, mas de uma área de estudo independente. De acordo com Monteiro (1999) as pesquisas desenvolvidas pertencentes à Linguística Aplicada, muitas vezes,

caracterizam-se pela interdisciplinaridade, já que não se constituem em torno, apenas, de teorias linguísticas, elas também são construídas por aparatos científicos de outras áreas, como por exemplo, as pesquisas da educação, da psicologia e das artes. Segundo Corrêa (2008, p. 246), as pesquisas construídas no campo de estudo da Linguística Aplicada trabalham "[...] com um objeto complexo, constituído no diálogo nunca acabado entre seus dois modos de abordar a linguagem: como objeto de estudo/de ensino". Nesse sentido, os estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada jamais se desfocam do ambiente escolar, da mesma maneira que, nunca se desamparam de outros campos de estudo científico.

Baseando-se nisso, o presente estudo também se classifica como uma pesquisa aplicada. Segundo Neves (2022) esse tipo de estudo abrange finalidades pragmáticas, porque, em oposição às pesquisas puras, busca a solução das problemáticas por meio de intervenções e aplicações práticas na realidade social. A mencionada autora acrescenta que as pesquisas definidas como aplicadas utilizam para o desenvolvimento do objetivo proposto discussões e conceitos teóricos desenvolvidos em torno de pesquisas puras. No entanto, as investigações aplicadas não são inferiores às pesquisas puras, pois, conforme aponta Cordero (2009), as pesquisas aplicadas têm um caráter social e utilizam os conceitos teóricos de pesquisas puras para o desenvolvimento, a implementação e para a sistematização do estudo. Cordeiro (2009) e Miranda (2017) destacam que as pesquisas aplicadas têm um olhar diferenciado para a realidade social, portanto os seus objetivos de estudo são organizados com a finalidade de solucionar determinada situação.

À vista disso, esta pesquisa aplicada se organiza a partir do seguinte objetivo principal: problematizar as possibilidades de leitura de textos visuais no ensino fundamental dentro da disciplina de língua portuguesa. Esse objetivo geral se organiza em três diferentes objetivos secundários: 1. Avaliar a qualidade das atividades de leitura visual de um livro didático presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná; 2. Criar um protótipo para análise de textos visuais; e 3. Criar um protótipo que auxilia o professor na elaboração de atividades de leitura de textos visuais. Em cada objetivo secundário, tivemos a finalidade de responder as seguintes questões de pesquisa: 1. Como são constituídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos aprovados pelo PNLD e selecionados pela SEED/PR?; 2. De que forma a pesquisa em torno dos letramentos visuais e da Semiótica Social pode colaborar na formação do docente que vai lidar com as

atividades de leitura visual?; e 3. De que forma podemos colaborar com o trabalho docente nas atividades de leitura visual?

Esses objetivos de pesquisa, também as problematizações, foram formulados com base em uma pesquisa bibliográfica (GIL, 1987) realizada: no atual documento de ensino, a BNCC (BRASIL, 2017); em pesquisas que tratam sobre as atividades de leitura visual nos livros didáticos, disponíveis no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES*; em artigos científicos disponíveis no Google Acadêmico, que tratam da relação do professor de língua portuguesa com o desenvolvimento e aplicação de atividades de leitura visual no espaço escolar.

Na pesquisa bibliográfica realizada na BNCC (BRASIL, 2017), encontramos diretrizes que determinam aos professores de língua portuguesa e aos criadores de materiais didáticos a adoção de atividades que tem por finalidade a leitura de textos com alto grau de multimodalidade, comuns na atualidade. Esse documento oficial de ensino (BRASIL, 2017) adota a mesma concepção de linguagem dos PCN (BRASIL, 1998), isto é, compreende a linguagem como um mecanismo interativo, a qual é caracterizada pelos posicionamentos discursivos do(s) enunciador(es), pelo gênero discursivo que a instrumentaliza e pelas marcas sócio-histórico-ideológicas do contexto que está inserida. Dessa forma, a leitura multimodal, proposta pela BNCC (BRASIL, 2017), objetiva do aluno-leitor a interação com as diferentes semioses de um texto, afim de se desenvolver um leitor ativo e crítico. Embora consideremos nesta pesquisa a linguagem como um instrumento multimodal e concordamos com a BNCC (BRASIL, 2017) acerca da prática de leitura de múltiplas semioses, delimitamos o foco desta pesquisa apenas à prática de leitura visual. Esse recorte se motivou, pelo fato de os estudos em torno da leitura de textos escritos, com enfoque escolar, serem mais frequentes quando comparados às pesquisas de leitura visual.

A partir disso, no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES* averiguamos os resultados dos trabalhos, desenvolvidos entre os anos de 2014 e 2022, que objetivaram analisar as atividades de leitura de textos imagéticos nos livros didáticos. O resultado encontrado nessas pesquisas foi de que os materiais didáticos presentes nas escolas brasileiras se caracterizam pela: a) escassez de questões voltadas à leitura visual; b) pelo uso do texto visual como requisito para o ensino gramatical da língua escrita; c) pela presença de questões de leitura visuais baseadas em perspectivas de linguagem ultrapassadas. Já na pesquisa bibliográfica em torno dos artigos científicos disponíveis no Google Acadêmico, são destacados nos

manuscritos de Rodrigues (2015), Costa (2015) e Ferreira de Moraes, Souza e Silva (2019) a dificuldade professores de língua portuguesa, de forma teórica e metodológica, no tocante à aplicação de atividades que buscam desenvolver nos estudantes capacidades de letramento visual conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Depois de realizarmos a estruturação dos objetivos desta pesquisa e das problemáticas a serem desenvolvidas nesta dissertação, organizamos o nosso estudo a partir de metodologias que englobam uma pesquisa documental e uma pesquisa aplicada. Para elaborarmos o primeiro objetivo específico desta dissertação, ancoramo-nos aos pressupostos teóricos de uma pesquisa documental, que segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015) se caracteriza pela investigação do cientista a um documento, o qual pode ser de sua escolha. A partir disso, o estudante desenvolve a pesquisa em torno do material selecionado através de análises fundamentadas nos conceitos teóricos optados. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) os documentos escolhidos para o desenvolvimento de uma pesquisa documental se trata de fontes primárias, isto é, o material escolhido não pode ter passado por nenhum processo analítico. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) advertem ser fundamental considerar numa análise em torno de uma pesquisa documental o contexto histórico-social que o material está inserido, porque os elementos da realidade social colaboram no processo analítico.

Nesse sentido, o material escolhido para a realização da pesquisa documental foi o livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental*, o qual foi desenvolvido pelas autoras Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Essa obra foi aprovada pelo PNLD a fim de ser utilizada nas escolas públicas brasileiras entre os anos de 2021-2022. A pesquisa documental desenvolvida neste material didático aconteceu por meio das concepções teóricas postuladas por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), Silva (1999), Koch e Elias (2008), Menegassi (2010), Stokes (2002) e Felten (2008). Os conceitos teóricos pertencentes às perspectivas mencionadas serão explicados no capítulo 02. A questão de pesquisa que fundamentou essa pesquisa documental foi: Como são constituídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos presentes nas escolas públicas da SEED? Nossa hipótese se ancorou: a) na crença de que o material didático analisado fosse constituído por algumas atividades de leitura visual com foco no desenvolvimento crítico conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017); b) na convicção de que uma

pesquisa em torno da semiótica visual tem condições de favorecer o repertório de conhecimentos desse campo desde que haja um trabalho de transposição dos conhecimentos teóricos para a prática de sala de aula; e c) na postulação de que uma contribuição para a formação e a prática docente é a criação de protótipos que auxiliem na produção de materiais didáticos.

Conforme os resultados obtidos na análise feita sobre a qualidade das atividades de leitura visual no livro didático presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná, passamos para o desenvolvimento do segundo objetivo de estudo, em que tivemos a finalidade de criar um protótipo para análise de textos visuais, conforme as diretrizes de uma pesquisa aplicada, destacada anteriormente. Esse protótipo denominado de 3Q3C é composto por interrogações junto de explicações teóricas que objetivam do professor a análise dos recursos visuais presentes na imagem. Esses questionamentos são constituídos por uma linguagem acadêmica ancorada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), visto que o material será usado apenas pelo professor. Embora utilizemos uma linguagem acadêmica, buscamos sintetizar as informações teóricas apresentadas no protótipo, em busca de ajudar o professor no trabalho analítico, pois sabemos que um cotidiano docente não envolve apenas a preparação de aulas e aplicação de conteúdo, mas correções de trabalhos, elaboração de exercícios e dos materiais didáticos, cobranças pedagógicas, reuniões, formação continuada etc.

Após isso, passamos para o terceiro objetivo secundário, em que buscamos criar um protótipo que auxilia o professor na elaboração de atividades de leitura de textos visuais, tomando como apoio metodológico os requisitos de uma pesquisa aplicada. Esse material desenvolvido se chama 2Q e tem como finalidade auxiliar o professor de língua portuguesa na elaboração de atividades de leitura de textos visuais que serão aplicadas na sala de aula. Por conta disso, estruturamos o material com uma linguagem simplificada, de forma que o docente possa manejar o protótipo conforme o contexto escolar. O material é composto por questões e explicações que direcionam o docente para a criação de atividades de pré e pós-leitura conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017). As questões e as explicações presentes no protótipo 2Q, que guiam o docente na elaboração didática, ancoram-se nos pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); da perspectiva do letramento visual; da concepção de linguagem como

instrumento de interação social (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINÓV, 2018); e pela BNCC (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a partir do protótipo 2Q, objetivamos que o docente elabore questões que tenham como finalidade que o educando decodifique, compreenda e interprete determinado conteúdo visual expresso num texto e, ao mesmo tempo, desenvolva uma postura crítica acerca do conteúdo visual expressado. Contudo, para que tenha esse resultado, o docente não pode utilizar o material como requisito para “memorização” de nomenclaturas da Gramática do *Design Visual*, mas deve ser usado como um protótipo que auxilie o docente a elaborar questões que façam o educando refletir sobre o uso dos recursos semióticos, além de compreender e interpretar os efeitos de sentido desses elementos visuais no contexto sócio-histórico-ideológico em que está inserido.

Para explicar o uso dos protótipos 3Q3C e 2Q, apresentamos nesta dissertação, nos capítulos 03 e 04, um exemplo de análise e atividades com o texto pertencente ao gênero infográfico intitulado “Como é o interior de um formigueiro?”, publicado na revista *Mundo Estranho*. A opção desse material como exemplo de uso do protótipo se relaciona ao fato do texto pertencer a um gênero discursivo que abrange um alto grau de semiose visual, ou seja, sua capacidade explicativa informa o leitor por meio da imagem. Ademais, também apresentamos um exemplo de análise e atividade utilizando os protótipos mencionados com um texto presente no material didático analisado, o qual circula nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná. O texto escolhido pertence ao gênero charge e é composto por recursos semióticos visuais que expõem efeitos de sentido passíveis de decodificação, compreensão e interpretação pelo leitor.

1.2.CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: ESCOLA UM AMBIENTE DE INTERAÇÃO

Grande parte dos docentes de língua portuguesa já experienciaram metodologias tradicionais de ensino, em que costuma se adotar nas aulas: frases soltas e descontextualizadas como requisito para ensino de abordagem gramatical (ANTUNES, 2014); a preservação de exercícios mecânicos que priorizam a dicotomia do “certo e errado” e fortalecem o preconceito linguístico (BAGNO, 2012); as propostas de redação apenas como treino à escrita (GERALDI, 2013); e atividades de

leitura como instrumento de retenção do conteúdo presente no texto (SILVA, 1999).

De acordo com Perfeito (2007), esses modelos de propostas didáticas orientaram o ensino de língua portuguesa até a década de 1990 e estão interligados a duas diferentes concepções de linguagem, denominadas “linguagem como expressão do pensamento” e “linguagem como instrumento de comunicação”. Segundo Travaglia (2002), a primeira concepção de linguagem considera a enunciação como um ato monológico sem influência social, que se organiza apenas por requisitos individuais na mente do sujeito. Nesse viés, para existir uma boa expressão da linguagem oral ou escrita, o indivíduo deve organizar seu pensamento por meio de regras gramaticais que fortalecem a dicotomia entre o “certo e errado”. Já a segunda concepção de linguagem estabelece a língua como um código a ser decodificado e compreendido pelo sujeito. Nesse caso, para entender o conteúdo linguístico, o ser humano necessita de domínio das regras gramaticais da língua.

De acordo com Silva (1999) essas duas concepções de linguagem, mencionadas no parágrafo anterior, reconhecem a leitura somente como um processo de decodificação do código linguístico. Dessa forma, segundo Silva (1999) tais concepções de linguagem são “reduzidoras de leitura”, porque não auxiliam o desenvolvimento crítico do leitor, uma vez que considera o texto como a fonte do puro conhecimento. Por isso, deve ser respeitado e não pode ser criticado. A função do leitor é passiva, isto é, compreender e reter as informações do texto como “verdade absoluta”.

Embora essas duas concepções de linguagem mencionadas nos parágrafos anteriores tenham sido orientadas pelos documentos de ensino escolar publicados na década de 1980, esse período também foi marcado por estudos inovadores acerca da linguagem humana, que influenciaram a elaboração de documentos oficiais de ensino publicados nos anos de 1990, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Tais documentos passaram a conceber a linguagem humana enquanto “instrumento de interação social”, segundo Travaglia (2002), esse pressuposto de linguagem se baseia nas concepções instauradas pelo Círculo de Bakhtin, dessa maneira, reconhece o estudante como um enunciador ativo que pratica ações linguísticas entrelaçadas a seus juízos de valor, ideologias, subjetividade e atributos do contexto sócio-histórico-cultural.

Durante duas décadas, o ensino de língua portuguesa das escolas

brasileiras foi orientado pelos PCN (BRASIL, 1998), esse documento não se tratava de normas e deveres, mas de direcionamentos que, segundo Batista (2018), estavam ancorados à proposta do letramento e aos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabelecidos em 1996: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a viver com os outros; e 4. Aprender a ser. Baseando-se nos pressupostos estabelecidos pelos PCN (BRASIL, 1998), os Estados Brasileiros se responsabilizaram por lançar as Diretrizes Curriculares de Ensino (DCE), no caso do Estado do Paraná, lançou-se em 2008 (PARANÁ, 2008).

Seguindo essa linha de raciocínio, no final da segunda década do século XXI, é lançada a BNCC (BRASIL, 2017, p. 63), documento nacional de ensino que também reconhece a linguagem de forma enunciativo-discursiva. Contudo, há uma modificação, pois a linguagem é enfatizada, por meio da Semiótica Social, como um prática multimodal, como se pode observar no trecho a seguir:

[...] as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais (BRASIL, 2017, p. 63).

A partir do momento que se considera a linguagem como um elemento constituído de múltiplas semioses, o texto passa a ser reconhecido como um enunciado concreto que resulta seus efeitos de sentido por meio da orquestração de modos semióticos. Por consequência, essa multimodalidade estabelecida no texto necessita de decodificação, compreensão e interpretação. Sabendo que a BNCC (BRASIL, 2017) adota esse pressuposto, surge-nos uma indagação: como são constituídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos?

Para responder esse questionamento, recorreremos às pesquisas disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, entre 2014 e 2022, que buscam analisar a forma que a leitura visual é abordada nos materiais didáticos do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Filtramos pesquisas entre os anos de 2014 e 2022, porque tivemos a intenção em saber como as atividades de leitura visual eram tratadas antes do lançamento da BNCC (BRASIL, 2017) e depois de sua introdução ao ensino. Embora não encontremos pesquisas específicas de cada série escolar, localizamos materiais que respondem ao questionamento mencionado.

Nossa hipótese era de que os materiais didáticos anteriores ao lançamento da BNCC (BRASIL, 2017) não abarcavam profundamente atividades de interpretação visual, porque essas diretrizes não eram cobradas nos PCN (BRASIL, 1998). Já em relação aos materiais didáticos criados após a publicação da BNCC (BRASIL, 2017), tínhamos a hipótese de que eles já contavam com questões interpretativas de textos visuais. Para facilitar a apresentação do resultado de nossa pesquisa, organizamos os dados em ordem cronológica no quadro a seguir. Dispomos o material da seguinte maneira: autoria e ano da publicação da pesquisa, em seguida, destacamos o gênero discursivo do trabalho, após isso, expomos um breve resumo sobre o resultado da pesquisa.

Quadro 1 – O que as pesquisas dizem sobre a leitura visual nos livros didáticos?

Autor	Gênero	Resultado da pesquisa
Salles (2014)	Dissertação	Segundo Salles (2014), as atividades de leitura abordam, em sua maioria, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, desconsiderando os elementos constituintes do gênero discursivo, do contexto sócio-histórico e das diferentes semioses. Portanto, foca-se apenas na escrita, como um código.
Almeida (2016)	Tese	De acordo com Almeida (2016), o resultado foi de que embora o livro didático defendesse a importância dos recursos visuais, as imagens eram usadas como requisito decorativo, logo, não serviam como apoio didático.
Costa (2016)	Tese	Segundo Costa (2016), há escassez de enunciados verbo-visuais em atividades específicas de leitura, revelando que a sua inserção em atividades cujo objetivo seja a formação leitora do aluno tem baixa contribuição para o reconhecimento da dimensão verbo-visual do enunciado, o que inviabiliza o desenvolvimento de capacidades especiais para a leitura de enunciados verbo-visuais.
De Lucci (2017)	Dissertação	De Lucci (2017) adverte que as questões do livro didático analisado não exploravam a leitura interpretativa dos recursos visuais em sua integridade.
Mecca (2019)	Dissertação	O resultado foi que apesar de haver textos imagéticos, as questões interpretativas se voltavam à semiose escrita, de forma que as perguntas existentes eram superficiais (MECCA, 2019).
De Paula (2019)	Dissertação	A pesquisa de De Paula (2019) constatou que os livros didáticos não oferecem mecanismos suficientes para a interpretação visual, de forma que o professor deve adequar.
Santos (2019)	Tese	A tese de Santos (2019) constatou que os livros didáticos não seguem as diretrizes dos documentos oficiais de ensino acerca da multimodalidade. Algumas propostas de atividades, embora apresentem em sua composição textual diversos modos semióticos, não conseguem articulá-los em práticas de letramento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados das pesquisas disponibilizados nesse quadro demonstram a

pouca efetividade no livro didático de atividades voltadas à leitura visual ancoradas às perspectivas que se orientam pela concepção de linguagem como instrumento de interação humana. Portanto, o resultado das pesquisas que abordam as práticas leitoras de textos visuais refutam nossa hipótese inicial, pois tanto os livros didáticos anteriores à BNCC (BRASIL, 2017) quanto os posteriores à sua publicação não apresentam atividades de análise visual interpretativa, apenas superficial, que não ajudam no desenvolvimento crítico do educando.

Embora as teses e dissertações nos informem que os livros didáticos apresentam questões superficiais acerca da leitura visual, buscamos responder outro questionamento: como são construídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos presente nas escolas públicas paranaenses? Para responder a esse questionamento, realizamos uma pesquisa documental num livro didático do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas paranaenses, aprovado pelo PNLD para uso nos anos de 2020, 2021 e 2022. O procedimento, os detalhes e o resultado dessa pesquisa serão expostos na seção a seguir.

2. APORTE TEÓRICO: INTERAÇÃO, MULTIMODALIDADE E TEXTO VISUAL

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida nesta dissertação. A organização foi feita da seguinte forma: na seção inicial, buscamos enfatizar os conceitos gerais da perspectiva de linguagem como instrumento de interação, baseada nas concepções teóricas do Círculo de Bakhtin. Na seção seguinte, frisamos os principais conceitos teóricos da Semiótica Social, perspectiva que compreende a linguagem como um instrumento multimodal. Por fim, na terceira seção, apresentamos a perspectiva dos letramentos visuais e de leitura visual, enfatizando sua inserção no ambiente escolar.

2.1. CÍRCULO DE BAKHTIN: LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Para desenvolvimento dos protótipos mencionados em nosso objetivo geral, adotamos os pressupostos teóricos de filósofos do Círculo de Bakhtin, juntamente com obras de pesquisadores da Análise Dialógica do Discurso, que se trata de uma ramificação da ciência linguística, em que se encontra estudiosos que objetivam expandir o conhecimento da linguagem humana por meio da teoria bakhtiniana. A opção em utilizar essa perspectiva teórica como fundamento para a elaboração dos protótipos advém pelo fato dela conceber a linguagem humana de forma sócio-histórica-cultural, amplamente relacionada à ideologia da sociedade e às particularidades do indivíduo. Essa perspectiva teórica também se encontra nas mais recentes pesquisas da Linguística Aplicada, as quais consideram o processo de ensino-aprendizagem escolar amplamente relacionado à realidade social e posição do sujeito-aluno na sociedade. Além disso, o pressuposto de linguagem defendido pelo Círculo de Bakhtin rege também os documentos oficiais de ensino desde a década de 1990, no caso, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Por isso, nesta seção, apresentamos alguns conceitos teóricos da perspectiva mencionada a fim de colaborar na compreensão dos fundamentos teóricos que baseiam os objetivos desta dissertação.

Para definir a língua(gem) humana, Bakhtin (1993; 2011) precisou compreender o ser humano enquanto sujeito que habita num determinado meio, para isso, ancorou seus estudos em concepções da Teoria Mecânica, sob domínio da

Física. Segundo Machado (2010), essa perspectiva se baseia na seguinte hipótese:

[...] a atividade dos corpos, dos movimentos e das forças que agem em seu interior e mobilizam seus impulsos. Com isso, mecânica passou a *designar* o funcionamento estrutural dos corpos celestes ou microscópicos; de partículas, átomos e moléculas; estende-se, portanto, a toda operação dedutível de fenômenos, comportamentos e configurações. Ainda que seu funcionamento seja situado no espaço e no tempo, a mecânica se orienta pelas coisas em si, tomadas isoladamente, e não pelo que elas possam significar em suas relações umas com as outras (MACHADO, 2010, p. 1).

Nesse viés, para a Mecânica, a força interior do ser humano age isoladamente, assim, impulsiona o corpo exterior que está localizado num determinado espaço e tempo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. XXXIII):

[...] chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

Embora a Mecânica considere que não existe unificação entre a força interior e a força exterior, Bakhtin (2011) define sua proposta filosófica⁵ de maneira adversa. O filósofo mencionado determina por meio do conceito de “arquitetônica” que as relações humanas advém por meio de atos responsivos, os quais são dialógicos, socialmente organizados e estão em constante interação entre o mundo interior e o mundo exterior do indivíduo. O mundo interior é movido pelo mundo exterior, tal mundo externo constrói o ser humano enquanto sujeito social, portanto envolve relações arquitetônicas.

Rojó e Melo (2017) salientam a arquitetônica como um conceito que organiza o enunciado concreto em sua totalidade, nas palavras das pesquisadoras:

[...] A arquitetônica está relacionada à totalidade da situação, à construção e só pode ser dimensionada a partir do objeto interno (da materialidade) orientado para sua relação com o externo: para o autor-criador que se posiciona a partir de um lugar social, ideológico e axiológico, no processo de interação; para o lugar que o texto/enunciado ocupa no todo acabado como elo da cadeia de textos/enunciados; perpassado pelo contexto maior e pela situação imediata, concreta, de produção; que se corporifica em determinado

⁵ Reconhecemos que o objetivo da Teoria Mecânica da Física é diferente da Teoria Filosófica do Círculo de Bakhtin.

gênero de discurso (com sua forma de composição), para abrigar as avaliações e assim por diante (ROJO; MELO, 2017, p. 1280).

Nesse viés, a arquitetônica está relacionada à conexão entre o mundo-interior e o mundo-exterior do enunciador, ao fluxo contínuo de pontos de vistas individuais, aos atos responsivos, aos comportamentos, aos atos enunciativos, aos acontecimentos estéticos inter-relacionados e criados pelos sujeitos socialmente organizado. É por meio desse processo arquitetônico que o enunciado se caracteriza como um produto inacabado, que se instrumentaliza por meio dos gêneros discursivos.

O Círculo de Bakhtin entende todo ser humano como um indivíduo responsável pelos seus atos de linguagem e responsivo pelos atos de linguagem dos outros. Essa compreensão dos teóricos bakhtinianos, segundo Sobral (2005; 2008), refere-se ao fato do Bakhtin (2011) considerar o indivíduo um ser dependente do outro e o outro dependente de si. Dessa forma, de acordo com Sobral (2005), todo ser humano se torna sujeito por meio dos outros, assim, o ser humano não é apenas um animal biológico pensante, mas também um sujeito social.

Por conta disso, somente o “outro” pode reconhecer o corpo exterior do “eu” de forma completa, porque “[...] o outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento” (AMORIM, 2006, p. 97). Esse conceito é denominado por Bakhtin (1993; 2011) de exotopia, nele, se pode compreender que os atos responsivos exteriores são para os outros e o corpo exterior é visto em sua completude somente pelo outro, enquanto o corpo interior, embora seja influenciado pelo mundo exterior, é acessado apenas pelo “eu”.

Por esse ângulo, compreendemos que o mundo habitado pela humanidade é vivo e pode ser considerado como um local onde ocorrem atos intencionais de indivíduos peculiares, corporificados, e interdependentes. Tais atos são éticos, responsivos, referem-se às atitudes humanas e estão intrinsecamente relacionados a um dado espaço-temporal, denominado por Bakhtin (2018) de cronotopo, conceito que compreende toda interligação espaço-temporal dos atos responsivos dos sujeitos.

Segundo Jurach, Schröder e Brocardo (2020), o cronotopo se constitui pelo espaço que é um ambiente fixo, no qual o tempo se movimenta, constitui-se e ganha corporeidade, tornando-se visível. De forma conectada, os sinais e características do “[...] do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e

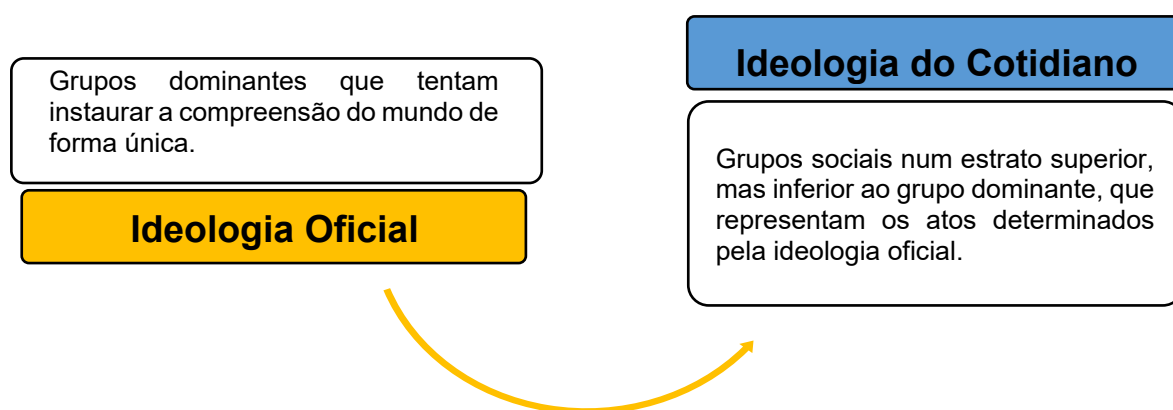
mediado pelo tempo” (BAKHTIN, 2018, p. 12).

Para Bakhtin (1993), a vida humana é um compilado de atos responsivos que estão situados em cronotopos, junto a esse elemento, encontra-se o contexto social que está em ampla relação com a ideologia. Apesar do Círculo de Bakhtin ser influenciado por teorias marxistas, Miotelo (2005) adverte que os filósofos desse grupo se opõem à concepção de ideologia defendida pelos marxistas, os quais a postulam:

[...] como um disfarce da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e existência das classes sociais promovidas pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (MIOTELO, 2005, p. 168).

Tendo isso em vista, Bakhtin (2011) e Volochinóv (2018) apresentam a ideologia não como um produto pronto e acabado presente no interior da consciência humana, tais filósofos a compreendem como um elemento que sofre mutações e influências do meio social, sistematizados dialeticamente da seguinte forma:

Figura 1 – Ideologia Oficial e Ideologia do Cotidiano



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Volochinóv (2018).

Nesse esquema, pode-se observar que o Círculo de Bakhtin considera a ideologia como um conceito que abarca dois termos interligados: a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. Segundo Miotelo (2005), a ideologia do cotidiano é representada por grupos de sujeitos que possuem condições para o

estabelecimento de padrões mínimos ao meio social, tal ideologia é orientada e dominada pela ideologia oficial, que retém consigo uma construção estável, de forma que tentam dominar a vida humana instaurando seus juízos de valor.

A materialização da ideologia acontece por meio da linguagem humana, que se refere a um sistema vivo acometido num espaço de “tensões” entre diferentes vozes sociais, em que se encontra as forças centrípetas, àquelas que assumem a função de manter a padrão e ignorar as divergências, e as forças centrífugas, as quais buscam manter a variação e diversidade linguística. Nesse prisma, há o conceito de dialogismo, característica constitutiva da lingua(gem) que exprime sentido ao discurso. Segundo Brait (1994, p. 14), compreender esse conceito equivale a entender que “em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala”. Portanto, todo ato enunciativo é único, pertencente a um enunciador, mas sempre ecoará outras vozes sociais.

Agregado ao pressuposto de dialogismo, encontra-se o conceito de plurilinguismo. De acordo com Bakhtin (1993; 2011), por meio do plurilinguismo, se reconhece a pluralização da lingua(gem), isto é, compreende-se que seus elementos constituintes estão interligados às vozes sociais, às posições discursivas, às valorações, os fatores culturais e ideológicos. Em consonância, Brait (1994) ressalva que o conceito de plurilinguismo não envolve somente a estrutura da língua, porque o contexto de produção é um artefato constituinte da lingua(gem).

Com base nesses conceitos, o Círculo de Bakhtin compreende a linguagem humana como um mecanismo social que, por consequência, expressa-se por meio de signos ideológicos, os quais estão em constante transformação e mutabilidade, de maneira que refletem e refratam outras realidades. Nesse meio, encontra-se o enunciado concreto, elemento único e irrepetível que efetua a linguagem humana numa dada interação discursiva. Por se tratar de um ato responsivo, um enunciado nunca será neutro, sempre carregará consigo ativas posições responsivas do enunciador e do enunciatário que, segundo Bakhtin (2011), edificam o enunciado e se definem no tocante às posições discursivas, aos juízos de valor, à subjetividade e às marcas pessoais do enunciador e do enunciatário. Esses artefatos se entrelaçam ao contexto social, de forma que resulta-se na interação discursiva.

Pela razão do enunciado estar situado num processo dialógico entre o “eu” e o “outro”, o enunciador sempre espera uma resposta de seu enunciatário na interação discursiva. Bakhtin (2011) e Volochinóv (2018) chamam esse processo de compreensão ativamente responsiva, tais filósofos dividiram esse conceito em três diferentes definições: 1. Compreensão ativamente responsiva ativa: nesse momento, após ser realizado o discurso pelo enunciador, o enunciatário o compreende, logo, tem uma resposta, a qual pode se tratar de uma concordância, discordância, interrogações etc. 2. Compreensão ativamente responsiva passiva: em contrapartida a outro modelo de resposta, nesse momento, o enunciatário tem uma reação, contudo de forma não-verbalizada, isto é, pode se referir a um sentimento, pensamento etc. 3. Compreensão ativamente responsiva silenciosa (Efeito Retardado): após ser realizada a enunciação, o enunciador pode não abranger, pode não responder e/ou pode não compreender imediatamente o enunciado, mas tem potencial para entendê-lo futuramente.

Esses três modelos de respostas postuladas por Bakhtin (2011) e Volochinóv (2018) nos ajudam a compreender de que forma o ser humano corresponde a uma ação discursiva. Tomando como base tais pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, Hila (2011) expande as definições de compreensão ativamente responsiva, de forma que, apresenta a *compreensão ativamente responsiva ativa e crítica*. Segundo a autora, a *compreensão ativamente responsiva ativa e crítica* se trata de quando o enunciatário compreende rapidamente o enunciado e o responde por meio de diálogo, unido a críticas, a inferências, a análises etc.

Para que o enunciado concreto e seus elementos constituintes se efetue na língua(gem), é necessário que ocorra a instrumentalização por meio dos gêneros discursivos, porque, segundo Bakhtin (2011, p. 282-283, *grifo meu*):

[...] *enunciamos* apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. [...] Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero, e, quando *recebemos* o discurso alheio, já adivinhamos seu gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282-283, *grifo meu*).

Os gêneros do discurso não apenas organizam a comunicação dos indivíduos, como também refletem condições e finalidades específicas dos campos de atividade humana, de forma que são influenciados pelo contexto sócio-histórico-

ideológico. Bakhtin (2011) salienta a impossibilidade de se catalogar todos os gêneros do discurso, porque sua produção é constante e está interligada às necessidades humanas. Nesse viés, os gêneros discursivos também se extinguem, já que, em alguns casos, podem não ser mais empregados e/ou úteis para a sociedade.

Bakhtin (2011) também enfatiza que os gêneros discursivos se dividem em dois subtipos, os primários, que se referem aos gêneros discursivos presentes na realidade cotidiana, e os secundários, também chamados de complexos, os quais se desenvolvem num contexto sócio-histórico mais desenvolvido e organizado. Tanto os gêneros discursivos primários quanto os gêneros do discurso secundários se caracterizam por apresentarem três elementos em comum: o primeiro se trata do conteúdo temático, segundo Ferragini (2018), não corresponde especificamente ao assunto do enunciado, mas às construções, atribuições de sentidos e cabíveis recortes para um gênero discursivo condicionado pelo contexto extraverbal; o segundo elemento se refere à construção composicional, segundo Bakhtin (2011), diz respeito à estruturação/organização do conjunto do gênero discursivo, contudo, Costa-Hübes (2017) adverte que não se trata de formas rígidas e descontextualizadas, mas de uma estruturação fluida, dinâmica e social; por fim, o terceiro elemento é o estilo, esse item, segundo Bakhtin (2011) e Volochinóv (2018), organiza as marcas enunciativas do enunciador, juntamente com os aspectos linguísticos, ideológicos, individuais e sociais e as características do gênero do discurso.

Esses três elementos que caracterizam os gêneros discursivos, mencionados no parágrafo anterior, são influenciados pela dimensão social, a qual abarca os aspectos cronotópicos (espaço-temporais), constituída pelo:

[...] a) horizonte espacial e temporal: corresponde ao onde e quando do enunciado; b) horizonte temático: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado [aquilo de que se fala]; c) horizonte axiológico: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento [próximos, distantes] a respeito do que ocorre [em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores] (RODRIGUES; 2001, p. 24).

Os elementos constituintes das dimensões sociais elencados por Rodrigues (2001) se fazem presentes em todos os enunciados da cadeia discursiva, eles são tão importantes como qualquer outro elemento constituinte do gênero discursivo (COSTA-HUBBES, 2017). Juntamente com as dimensões sociais,

encontram-se os campos da atividade humana, ou apenas, campos discursivos, que são multiformes e possuem condições específicas para elaboração de enunciados. Em cada campo, há determinações que evidenciam o uso de alguns gêneros discursivos conforme a necessidade humana. Na proporção que se desenvolve o meio social, os campos da atividade humana também se desenvolvem, logo, os gêneros do discursivo. Esse amoldamento pode acarretar surgimentos de novos gêneros, assim como mutações de gêneros já existentes ou a exclusão, dita anteriormente.

Nesta seção, tivemos o objetivo de apresentar determinados conceitos dos filósofos do Círculo de Bakhtin e pesquisadores da Análise Dialógica do Discurso que buscam refletir em seus trabalhos acerca da linguagem humana. Compreendemos que Bakhtin (1993; 2011; 2018) considera o ser humano como um indivíduo social e único, mas tal unicidade se encontra amplamente conexa ao “outro”, porque é por meio do “outro” que o “eu” se constitui enquanto sujeito social.

Partindo desse ponto de vista, o ser humano apresenta dois corpos abstratos, que estão em constante diálogo, trata-se do corpo/mundo interior e o corpo/mundo exterior, é por meio desses corpos/mundos que a ideologia, os juízos de valor, as crenças etc. são instauradas no indivíduo, visto que esses aspectos são sociais. Essa constituição de sujeito dá luz aos pensamentos sobre a linguagem humana, em que se reconhece o enunciado como um elemento único, concreto e socialmente organizado, instrumentalizado por meio de gêneros discursivos que são dispostos a campos da atividade humana. Outro aspecto importante exposto nesta seção são os elementos pertencentes à compreensão ativamente responsiva, enfatizados por Bakhtin (2011) e Hila (2011), esses conceitos nos ajudam a compreender as diferentes formas de interação entre enunciatário-enunciado-enunciador.

Conforme exposto no início desta seção, acreditamos que a perspectiva de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin ajuda na elaboração dos protótipos, pois, ao estabelecer a linguagem como um instrumento de interação humana, organizada por gêneros discursivos e amplamente sócio-histórico-ideológica, compreende-se que nenhum enunciado deve conter elementos normativos, prontos e acabados, mas recursos que permitem a interação discursiva entre autor-texto-leitor. Nesse viés, um processo de leitura visual, por meio desses pressupostos, não envolve apenas a decodificação, mas a real interação discursiva, a qual permite a inferência, a compreensão e a interpretação do conteúdo imagético.

2.2.SEMIÓTICA SOCIAL: A LINGUAGEM POR MEIO DA ORQUESTRAÇÃO SEMIÓTICA

Para o desenvolvimento de nosso objetivo geral, no caso, a criação de dois protótipos com a finalidade de leitura visual, foi necessário adotarmos uma postura teórica que compreenda a semiose visual como um recurso da linguagem competente na efetuação de sentidos de um texto, independente do gênero discursivo. Diante disso, assumimos nesta dissertação a concepção teórica que concebe a linguagem humana de forma multimodal, denominada Semiótica Social, que detalhada nos parágrafos adiante.

A Semiótica Social é uma ramificação teórica da ciência linguística fundada no final do século XX por meio dos estudos de Gunther Kress, Robert Hodge e Theo Van Leeuwen. Segundo Santos e Pimenta (2014), essa perspectiva teórica tem como foco de estudo o processo de significação, considerado como elemento presente na construção social. A semiótica é definida por Hodge e Kress (1988, p. 261 *apud* Santos e Pimenta, 2014) como o “[...] estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas usados por todos os agentes da comunicação”, logo, a Semiótica Social tem relação ao estudo da semiose como um fenômeno social presente em diferentes épocas e contextos sociais.

Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) ponderam que a Semiótica Social se fundamenta teoricamente nos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Michael Halliday, e nos estudos de perspectivas pós-estruturalistas. Por conta disso, compreendem o signo como um produto ideológico e motivado por escolhas e interesses do enunciador. Em consonância, Santos e Pimenta (2014, p. 299) dissertam que essa concepção teórica concebe que: “[...] quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representação e comunicação”. Portanto, o interesse e a escolha de construção do signo ideológico realizada pelo enunciador tem relação direta ao contexto sócio-histórico que a interação discursiva está inserida.

Santos e Pimenta (2014, p. 300) advertem que a Semiótica Social funda seus estudos no pressuposto de que a linguagem humana “[...] tem uma ‘função’ que é construída a partir de interações humanas e está organizada em ‘sistemas’ contextualmente sensíveis”, isto é, o enunciado criado pelo indivíduo possui

uma função comunicativa, a qual está organizada e estruturada por semioses amplamente vinculadas ao contexto sócio-histórico-ideológico. Nesse viés, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) salientam dois níveis importantes nessas interações discursivas: a representação e a comunicação, o primeiro elemento expõe que as representações linguísticas feitas pelo enunciador por meio de semioses são vinculadas a determinados interesses pessoais amplamente ligados ao contexto sócio-histórico, nas palavras de Santos e Pimenta (2014, p. 301):

[...] a escolha de uma representação é pautada por um aspecto suficientemente representativo do objeto em um dado contexto. Ao escolher uma representação, o ator social o faz com referência ao que, no seu entendimento, pode ser considerado o modo apto e plausível naquele contexto e naquela cultura. Assim, o processo de representação nunca pode ser considerado como o objeto em si, mas como um aspecto do que é representado (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 301).

Portanto, a representação está ligada à escolha pessoal das semioses e ao contexto social da interação discursiva. Já o segundo conceito mencionado no parágrafo anterior, denominado de "comunicação" se refere, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), ao momento que a mensagem e as semioses escolhidas pelo enunciador são compreendidas pelo enunciatário. Dessa forma, caso o enunciatário não compreenda as semioses utilizadas pelo enunciador, não saberá o significado da mensagem proposta, logo, não acontecerá um real processo de comunicação.

Partindo desse pressuposto, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) desenvolvem a proposta de linguagem como um fenômeno multimodal, que reconhece a linguagem humana como um processo estruturado e organizado pela orquestração de diferentes recursos e modos semióticos. No caso dos textos, segundo Santos (2013, p. 47), a multimodalidade abrange a concepção de que:

[...] A maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramentos, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (SANTOS, 2013, p. 47).

Portanto, no texto impresso ou digital, a escrita não é considerada

como a única semiose que transmite significado e efeitos de sentido, pois os recursos semióticos visuais também fazem parte desse processo de comunicação. Bezermer, Jeff e Jewitt (2016, p. 72, tradução minha⁶) definem os recursos semióticos como:

[...] meios de significação usados por uma sociedade. Esses recursos semióticos são materiais (ou seja, modos) e imateriais-conceituais, realizam-se por meio de modos semióticos (por exemplo, intensidade, coerência, proximidade...). Os recursos semióticos são o produto para a construção de significado das práticas sociais (BEZERMER; JEFF; JEWITT, 2016, p. 72).

À vista disso, conforme salientado por Bezermer, Jeff e Jewitt (2016), os recursos semióticos são elementos necessários para a efetuação da linguagem humana, sem eles, não há fenômeno(s) linguístico(s). Tais recursos estão disponíveis em diferentes modalidades da linguagem, *designadas* por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) como modos semióticos, os quais referem-se ao conjunto de recursos semióticos que deixam o enunciado concreto evidente.

Por estar num âmbito social, os modos semióticos não possuem estruturas padronizadas, fixas e rígidas, pois sua influência também advém do desenvolvimento social e do avanço tecnológico presente nesse espaço. Dessa forma, segundo Kress (2009), os modos semióticos dispõem de trações e componentes característicos da comunidade social a que pertence, por consequência, como dito anteriormente, os habitantes dessa comunidade social necessitam reconhecer tais semioses para que elas tenham funcionalidade e efetuem sentidos. Quanto mais um modo semiótico for utilizado na sociedade de maneira completa, mais articulado ele será.

Bezermer, Jeff e Jewitt (2016) acrescentam que, além dos modos semióticos serem um conjunto de recursos semióticos que devem ser reconhecidos em uma determinada sociedade, esses elementos também carregam outra característica, denominada "intensidade". De acordo com Bezermer e Kress (2016), o conceito mencionado envolve vários aspectos relacionados à estrutura e ao meio social, como se pode refletir com o trecho a seguir:

⁶ Do original: “[...] community’s means for making meaning. These are both material resources (i.e. modes) and immaterial conceptual resources, which are realized in and through modes (e.g. intensity, coherence, proximity etc.). Semiotic resources are the product of the social meaning making practices (BEZERMER; JEFF; JEWITT, 2016, p. 72).

[...] as comunidades precisam de meios para expressar/realizar a intensidade das características semióticas. No modo oral, percebe-se a intensidade pelo som e pelo volume do que é dito, isso também é realizado lexicalmente, no caso do léxico que está disponível no modo escrito, a intensidade pode ser indicada também pelo modo visual, no caso, o uso da fonte em negrito, ou em MAIÚSCULAS. No modo gestual a intensidade pode ser percebida pela velocidade do movimento da mão, ou pela extensão do movimento (BEZERMER; KRESS, 2016, p. 17, tradução minha⁷).

As palavras de Bezemer e Kress (2000) nos ajudam a compreender os modos semióticos como elementos que ultrapassam características estruturais fixas e rígidas que devem ter nomenclaturas conforme suas especificidades, porque seu significado depende do meio social e, conseqüentemente, dos membros dessa sociedade. Além disso, para haver modo semiótico, é necessário ter intensidade, não existe semiose sem esse elemento⁸.

Kress (2000) e Pink (2011) salientam a aproximação dos sentidos sensoriais humanos — a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão — aos modos semióticos. De acordo com os pesquisadores, isso se deve ao fato dos indivíduos conseguirem realizar identificações por intermédio do sistema sensorial, que, além das funções no meio social, também desempenham papéis biológicos e fisiológicos no corpo humano. Num texto escrito, por exemplo, o leitor tem não só a capacidade de decodificar-compreender-interpretar o conteúdo escrito, mas também se depara com a textura do suporte em que o texto está publicado, porque alguns gêneros discursivos, têm como atributo a publicação em papéis específicos⁹. Nesse caso, o sentido do conteúdo escrito não será propriamente alterado, mas o conteúdo de textura do papel percebido pelo leitor irá ajudá-lo a compreender a condição de produção e o contexto social em que o enunciado está inserido, assim como a posição social do sujeito enunciator. Portanto, os modos semióticos estão unificados no

⁷ Do original: “[...] all communities need means for expressing/realizing the general semiotic feature intensity. In the mode of speech that is realized by the intensity of sound, loudness; it is also realized lexically (for example, as very)”. Lexis is available in the mode of writing as will; here, intensity can also be in the mode of gesture, intensity might be realized by the speed of movement of the hand or by extent on the movement” (BEZERMER; KRESS, 2016, p. 17).

⁸ Atualmente, no Brasil, observa-se que as tecnologias digitais colaboraram para que o enunciator realize a escrita tipológica com variados recursos visuais, os quais ajudam na construção de sentido do texto e efetuem o conceito de intensidade, são os casos, por exemplo, das opções de deixar a tipografia em negrito, itálico, tachado ou sublinhado.

⁹ Um exemplo de gênero discursivo é o “convite de casamento”, o qual costuma ser impresso em papéis texturados, dentre eles o papel vergê, o qual apresenta textura em relevo, levemente rugosa, com pequenas linhas paralelas.

discurso, isto é, todo enunciado concreto não se institui somente por um modo semiótico, mas por múltiplas semioses que se dialogam para efetuar sentido ao texto. Nessa acepção, todo texto é multimodal (RIBEIRO, 2021).

Ribeiro (2021) compreende o conceito de multimodalidade no texto como a orquestração de diferentes semioses, no caso, a escrita e a visual. Esses dois modos semióticos perpassam o conteúdo escrito, o arranjo visual da página, a organização das informações escritas, tipológicas e visuais, a textura da página etc. Todos esses elementos dialogam, completam-se e resultam em efeitos de sentido. Para compreender de maneira conceitual a multimodalidade, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) dissertam que se deve levar alguns aspectos em conta, *designados* pelos conceitos de: *layout*, *design*, produção, distribuição, legibilidade do suporte e camadas modais.

Ribeiro (2016; 2021) adverte que o *layout* se refere ao espaço em que acontece a orquestração, a harmonização e a organização dos modos semióticos. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), há três características que especificam esse conceito, são eles: a) *framing* ou enquadramento: trata-se da organização dos elementos no *layout* que podem ser conectados ou não por espaços, espaços em branco, linhas etc.; b) *saliência*: segundo Ribeiro e Souza (2017, p. 92): “[...] cada elemento do *layout* atrai o olhar do leitor de maneira diferente, por exemplo, por meio de contrastes de primeiro ou segundo plano, tamanho, tom ou cor etc.”; c) *valor da informação*: de acordo com Ribeiro e Souza (2017, p. 92), cada recurso semiótico, presente no *layout*, carrega consigo um valor diferente, o qual se relaciona ao local em que está dimensionado na página do texto: acima, à direita, à esquerda, abaixo: “[...] cada uma dessas localizações ajuda a construir valores específicos para os elementos que compõem uma página” (RIBEIRO; SOUZA, 2017, p. 92).

Já o *design*, Segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), refere-se aos recursos semióticos disponíveis no texto, os quais são de escolha do enunciador. Partindo desse pressuposto, Santos e Meia (2010) advertem o *design* como um elemento criado a partir de convenções e conhecimentos difundidos na sociedade e que podem ser alterados numa interação discursiva, nesse viés, podem apresentar uma nova tendência social ou uma posição discursiva sobre determinado assunto. Em consonância, Passos (2014) enfatiza que “[...] nesse estágio é possível notar quais são os modos selecionados pelo produtor na prática discursiva, conforme sua intenção e o público a ser alcançado” (PASSOS, 2014, p. 56).

A produção, segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), refere-se ao meio de execução dos conteúdos desenvolvidos no *design*. Segundo Santos e Pimenta (2014), esse elemento se refere ao “[...] trabalho físico seja por humano ou máquinas, um trabalho físico de articular o texto”. Em consonância, Santos e Meia (2010) destacam que a função acarretada por esse conceito no texto pode interferir no processo de interpretação textual do leitor, pois a interação que ocorre entre texto-leitor se dá por diferentes órgãos sensoriais, logo, o leitor pode conseguir compreender a condição de produção do enunciado. Já a distribuição se refere a um elemento não semiótico, pois se trata das tecnologias utilizadas para preservação/transmissão das informações semióticas. Por meio desse conceito, pode-se observar que diferentes formas de interação de representação semiótica causam alterações no significado e no sentido do texto (SANTOS; PIMENTA, 2014).

As leis do suporte ou legibilidades do suporte abrangem, segundo Ribeiro (2021, p. 47), as recomendações do suporte, uma espécie de “[...] ‘arquitetura’ ou ‘engenharia’ do texto na página”, isto é, a forma com que o enunciado é organizado no meio de comunicação e de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico que está inserido. As camadas modais se referem à organização harmônica dos recursos visuais no *layout* que, segundo Ribeiro (2021), são interpoladas em diferentes níveis, seja em gênero discursivo ou planos imagéticos. Tais níveis, segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), organizam-se de maneira hierárquica, baseando-se no posicionamento social e discursivo de quem realiza a enunciação.

Esses conceitos estabelecidos por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), também definidos por Santos e Meia (2010), Santos e Pimenta (2014) e Ribeiro (2016; 2021), configuram um texto multimodal, logo, a semiose visual, foco desta pesquisa. Em conformidade, tais elementos se relacionam a outro conceito elaborado por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), denominado metafunções, esse conceito se refere aos elementos que delinham o plano visual do texto e se organiza em três diferentes elementos: metafunção representacional, interacional e composicional.

De acordo com Santos e Pimenta (2014), a metafunção representacional organiza os textos visuais em duas estruturas: narrativas e conceituais. As estruturas narrativas são classificadas pela presença de vetores que indicam direcionalidade ou pela apresentação de figuras que tomam a função de participantes que efetuam sentidos à imagem. Já as estruturas conceituais

representam os participantes em sua essência e podem ser constituídas por meio de três processos de significação: 1. processo classificatório; 2. processo analítico; 3. processo simbólico, definidos na citação a seguir.

[...] no processo classificacional, não há vetores. Ele relaciona os participantes em termos de relações de classe taxonomicamente. Nos processos analíticos, a relação entre participantes é representada segundo uma estrutura de parte e todo, sendo um deles o Portador (o todo) e o(s) outro(s) o(s) Atributo(s) Possessivo(s) (as partes). Nesse tipo de processo apresentam-se somente os traços essenciais dos Atributos Possessivos, que geralmente são nomeados. Há ainda um terceiro tipo de processo conceitual: os processos simbólicos. Estes se referem ao que o participante significa ou é, o participante que é significado é o portador, já o participante que representa o significado é o atributivo simbólico (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 310).

Conforme exposto, Santos e Pimenta (2014), ancorados aos pesquisadores Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), compreendem os três aspectos presentes no processo conceitual da metafunção representacional como elementos que exploram os sentidos dos “participantes” ou dos “vetores”, por consequência, ajudam na construção de sentido do texto visual.

No que tange à metafunção interacional no texto visual, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) compreendem como o elemento que agrega: 1. os significados; 2. os efeitos de sentido proporcionados pelos participantes representados na imagem; e 3. modalizações existentes no evento comunicativo. Essas três características da metafunção interacional são divididas em três categorias diferentes: a) contato; b) distância ou afinidade social; e c) atitude.

O conceito nomeado de contato, segundo Santos e Pimenta (2014), estabelece o nível de interação entre o texto visual e o leitor por meio da lei “oferta e demanda” (KRESS; VAN LEUWEN, 2006 [1996]). Esse processo pode acontecer da seguinte forma: quando o texto visual tem o objetivo de convencer o leitor a adquirir determinado produto, acontece um processo de demanda, pois os participantes da imagem são configurados de forma centralizada com direcionamentos para o leitor; quando o texto visual tem a finalidade de apenas ofertar determinado produto e não convencer o leitor, as representações visuais ocorrem de maneira indireta, de forma que, aos participantes da imagem, não se direcionam centralizados ao leitor.

No que envolve a nomenclatura distância ou afinidade social, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) a compreende como a relação imaginária de distância

social do participante na cena visual. Os sociossemióticistas mencionados advertem a existência de três diferentes planos que integram a distância ou a afinidade social, isto é, a distância ou a afinidade social pode resultar por três diferentes planos: a) plano aberto: ocorre quando os participantes da cena visual são representados na figura “com o corpo inteiro”; b) plano médio: ocorre quando os participantes da cena visual são retratados na figura “com a metade do corpo” (cabeça até os joelhos); e c) plano fechado: quando os participantes da cena visual são retratados “com menos da metade do corpo” (da cabeça aos ombros).

A terminologia atitude se refere, conforme Santos e Pimenta (2014), ao ângulo ou ao ponto de vista em que os participantes são retratados no texto visual. Essa forma de retratação pode ocorrer de duas maneiras: a) as imagens subjetivas são retratadas em ângulo frontal e ângulo superior, pois buscam retratar o posicionamento do enunciador; e b) as imagens objetivas são produzidas em ângulos privilegiados, porque buscam “neutralizar” a perspectiva dos autores.

A metafunção composicional se configura a partir de três diferentes elementos: valores informais, moldura e saliência. Os valores informais abrangem, segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), de que forma a organização do conteúdo visual pode afetar no sentido do texto. O termo moldura, de acordo com Santos e Pimenta (2014), refere-se à maneira que ocorre a conexão imagética entre os elementos visuais, ou seja, como linhas, cores, espaços vazios e outros elementos se entrelaçam para conectar informações no texto visual. Por fim, a saliência se refere à configuração dos elementos no que envolve a atração do leitor, a qual pode acontecer por meio do brilho da imagem, das camadas modais, das perspectivas imagéticas, dos contrastes presentes nas cores etc.

Acreditamos que compreender o texto enquanto uma orquestração de modos semióticos auxilia a sustentar uma posição contrária às teorias tradicionais, que defendem somente a semiose escrita como elemento fornecedor de sentidos ao texto. Por consequência, essa perspectiva de linguagem também possibilita a elaboração de nossos protótipos de leitura visual, pois, além de ser orientada pelo atual documento oficial de ensino, a BNCC (BRASIL, 2017), ampara-nos na organização e ordenação dos elementos teóricos que estruturam o 3Q3C e o 2Q.

2.3. CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO DA ESCRITA AO LETRAMENTO VISUAL

O foco desta dissertação envolve a criação de dois protótipos que objetivam auxiliar o professor no processo de elaboração e aplicação de atividades de leitura visual. Para elaboração desses materiais, tivemos que nos posicionar teoricamente no tocante à concepção de leitura adotada, que fundamenta os protótipos 3Q3C e 2Q. Nesse sentido, apresentamos nesta seção a concepção de leitura empregada, junto a um breve estudo sobre as concepções de leitura que ainda perpassam as escolas brasileiras.

O ensino de leitura enfrentou uma tardia introdução na educação brasileira. De acordo com Lajolo e Zilberman (2020), isso aconteceu na metade do século XIX, cerca de 300 anos depois da colonização de Portugal, após a chegada da Coroa Portuguesa no Brasil¹⁰ e a inserção da imprensa na sociedade. Nessa época, o ato de ler era favorecido à minoria da população, pois as pessoas que tinham acesso ao conhecimento, conseqüentemente à leitura, pertenciam às famílias da alta classe social brasileira. Portanto, a escola era um ambiente destinado às pessoas de famílias burguesas. Segundo Saviani (1989), as aulas desse período se ancoravam em metodologias pautadas na Pedagogia Tradicional Leiga, inspirada no movimento liberalista e em conceitos do Iluminismo. Conforme o teórico mencionado, focavam-se nas aulas somente a transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Os docentes, nessa época, eram reconhecidos como as “fontes do saber”, por conta disso, os alunos precisavam alinhar as informações aprendidas na escola com o conhecimento trazido pelo professor. No que envolve as atividades de leitura, não havia espaço para debates e críticas sobre o texto, pois esse material era um elemento a ser respeitado e reverenciado.

No século XX, Saviani (1989) enfatiza que duas novas propostas pedagógicas se instauraram nas escolas brasileiras, na primeira metade do período mencionado, instituiu-se a Pedagogia Escola Nova que permaneceu até a década de 1964, ocasião em que o Regime Militar¹¹ se estabeleceu no Brasil e logo instaurou a Pedagogia Tecnicista. Essas duas propostas pedagógicas eram pautadas em

¹⁰ A Coroa Portuguesa chegou ao Brasil, à costa da Bahia, em 18 de janeiro de 1808.

¹¹ Esse regime autoritário se instaurou no Brasil em 1º de abril de 1964 e durou até o dia 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

perspectivas teóricas que não tinham o objetivo de auxiliar o desenvolvimento crítico do estudante, denominadas por Silva (1999) como “concepções redutoras de leitura”, pois desprezam a interação entre o autor-texto-leitor e a sua relação ao contexto sócio-histórico-ideológico.

Desde a década de 1970, os tópicos sobre ensino de leitura são alvos nas pesquisas científicas, segundo Kleiman (2004), muitas delas estão ancoradas à perspectiva teórica histórico-social de Paulo Freire¹², porque o patrono da educação brasileira inova ao falar desse assunto, entretanto, há instabilidades desses estudos durante essa época, já que nesse período a Ditadura Militar estava em auge no Brasil. A proposta de Paulo Freire (1982; 2001) moderniza a educação brasileira e internacional, pois considera o aluno não mais um receptor e cultuador do texto, comum nas perspectivas tradicionalistas, mas reconhece-o como um sujeito social que merece respeito, é digno de ter voz e de ser ouvido por meio da leitura de mundo, que se trata de um diálogo entre as experiências do estudante e o conteúdo escolar.

É claro que a leitura de mundo não é um simples bate-papo. Saviani (1989) salienta que a ação docente, nesse momento, precisa ser de mediação, isto é, o professor deve guiar o aluno aos problemas da realidade social, tendo como propósito desenvolver no estudante um caráter observador e analítico. Contudo, para que haja resultado nesse processo metodológico, o educador não pode ser um mero ouvinte menosprezador, deve-se adotar uma postura sensível sobre os conteúdos contados pelos educandos, a fim de ajudá-los a agirem eticamente no ambiente em que habitam.

Após a leitura de mundo se estabelece a leitura da palavra, no caso de nossa pesquisa, a leitura do texto visual. Para Freire (1982), esse é o momento do embate entre autor-texto-leitor, dito por Lima (2006) como o “jogo de tensões”. Nessa ocasião, o educando relaciona à leitura: a) o diálogo sobre suas experiências feito anteriormente com o professor; b) suas lembranças acerca das experiências de vida; e c) reflexões sobre possíveis mudanças no meio em que vive. Com isso, concordamos com Lima (2017, p. 3153): “[...] a leitura é um fenômeno complexo”.

¹² Paulo Freire ficou conhecido por desenvolver um método inovador de alfabetização, a partir de suas primeiras experiências, em 1963, quando ensinou 300 cortadores de cana a ler e a escrever em 45 dias. O educador sofreu perseguição do regime militar (1964-1985), ficou preso por 70 dias e foi exilado por 16 anos. Após isso, ficou exilado no exterior, onde elaborou seus livros sobre a educação.

Para abarcar esses conceitos de leitura propostos por Paulo Freire no ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, na educação brasileira, os documentos oficiais de ensino adotam um novo método pedagógico desenvolvido por Saviani (1986), a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), em contrapartida às outras perspectivas pedagógicas do século XX, a PHC visa a democracia e a emancipação humana a partir do ensino crítico a fim de se buscar a “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”. Essa proposta pedagógica se fundou no final da década de 1980 e logo nos anos de 1990 já se fixou nos PCN (BRASIL, 1998).

Mas os PCN (BRASIL, 1998) não sustentaram seu novo método pedagógico para o ensino de leitura apenas nos requisitos da PHC. O material mencionado também se baseou nos pressupostos teóricos estabelecidos por Geraldi (2013, p. 167), que reconhece o texto como:

[...] o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com ‘espaços em branco’ que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito (GERALDI, 2013, p. 167).

Em consonância aos conceitos de Paulo Freire e à proposta da PHC (SAVIANI, 1986), Geraldi (2013 [1991]) compreende o texto como um enunciado concreto, elaborado por um autor, que é constituído de posicionamentos pessoais, sociais e ideológicos. Por isso, caso a leitura se reduza à mera decodificação, o leitor não desenvolverá um posicionamento próprio sobre o conteúdo temático exposto no enunciado, pois sua opinião se sustentará conforme os escritos do autor, apenas reproduzirá o discurso sem refletir sobre ele. No entanto, se esse texto for considerado como um produto vivo, dialógico e que pode estar presente numa leitura com “jogo de tensões” (LIMA, 2006), o aluno conseguirá desenvolver seu próprio posicionamento, pois irá se sentir livre para concordar, discordar, complementar, opinar e criar um pensamento único com base na sua subjetividade e em sua realidade social.

Nesse sentido, a partir do momento que o texto não é considerado como uma “verdade absoluta” no espaço escolar, o estudante compreende que os enunciados ao seu redor precisam ser lidos, relidos, interpretados e reinterpretados. Assim, o aluno reconhece sua importância no meio social e compreende o quão grave

é ser um sujeito alienado a opiniões alheias, segundo Silva (1997) tratam-se de:

[...] leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das contradições sociais e acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania de 'meia tigela', a bem daqueles poucos que detêm os privilégios (SILVA, 1997, p. 90).

Diante do exposto, compreendemos que ler criticamente é ir além da decodificação do código linguístico e da compreensão do conteúdo temático do texto, visto que esse tipo de leitura engloba o desenvolvimento de um posicionamento ativo e responsivo do aluno-leitor, o que de certa forma, auxilia-o a não “[...] cair nas malhas do dogmatismo, do cetismo ou, o que é bem pior, do niilismo frente a tudo e a todos” (SILVA, 1997, p. 92, *grifo meu*).

Passados quase 20 anos, introduz-se a BNCC (BRASIL, 2017), esse documento oficial de ensino visa atualizar as informações do material anterior, os PCN (BRASIL, 1998), conforme o desenvolvimento das novas pesquisas científicas em torno da educação. No que tange ao ensino de leitura, a BNCC (BRASIL, 2017) também concebe o texto como unidade de sentido das aulas de língua portuguesa, mas difere dos PCN (BRASIL, 1998) ao reconhecer o texto como uma orquestração de semioses, isto é, de maneira multimodal.

A BNCC (BRASIL, 2017) considera as atividades de leitura como processos que devem acontecer por meio de exercícios de “uso e reflexão”, ou seja, o ato de ler deve ser atribuído por meio de objetivos que buscam refletir sobre: a) a forma com que a condição de produção do texto interfere em seu sentido; b) a maneira que o gênero discursivo age na sociedade; c) a forma de como o autor se posiciona nos escritos do texto; d) a maneira que as crenças socioideológicas se fazem presentes no posicionamento do autor; e e) a forma com que o texto se relaciona com outros enunciados presentes na sociedade. A partir dessas finalidades de leitura, o estudante consegue traçar caminhos para elaborar seu próprio posicionamento crítico acerca do assunto tratado.

Vale destacar que as atividades de leitura também devem ter um olhar diferenciado às múltiplas semioses do texto, para isso, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 73) traça a necessidade de:

[...] 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 (BRASIL, 2017, p. 73).

Esses pressupostos direcionados pela BNCC (BRASIL, 2017) não são específicos para uma determinada série, mas a todos os anos pertencentes ao ensino fundamental e médio, no que envolve a disciplina de língua portuguesa. Entretanto, sabe-se que tais atividades devem ser contextualizadas de acordo com a turma e às idades dos alunos. Nesse viés, as diretrizes instauradas pela BNCC (BRASIL, 2017) regem que a leitura de textos multimodais precisa contemplar o texto em sua completude, ou seja, não priorizando a escrita, mas considerando toda a gama de semioses presentes no enunciado.

Nesta seção e em toda a pesquisa, nosso foco se volta à leitura da modalidade visual dos textos. Sabe-se que o trabalho é complexo e difícil, pois, além dos professores das escolas brasileiras serem cobrados pelas equipes pedagógicas acerca dos conteúdos gramaticais, produção de texto leitura etc. no currículo escolar, os materiais didáticos ainda não apresentam orientações adequadas para esse trabalho, pois estruturam suas atividades em concepções de leitura ultrapassadas à atualidade, conforme constatamos com as pesquisas no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES* e com a análise do livro didático, disponíveis no capítulo 01. Pensando nisso, nesta dissertação, temos o interesse de auxiliar o professor com o trabalho de textos visuais em sala de aula, criando dois protótipos de leitura que são detalhados no capítulo 03 e 04.

Assim, adotamos a perspectiva dos letramentos¹³, que compreende os sujeitos não como “tábuas rasas” (STREET, 2006), mas de forma ideológica, valorativa e participante ativo das instituições sociais. Os letramentos, segundo Pinheiro (2016, p. 578, *grifo meu*), excede “[...] o simples ato de ler e escrever, pois se dirige à inserção *do indivíduo* em situações ou práticas sociais de leitura e escrita, atendendo-se a demandas e exigências da própria sociedade contemporânea capitalista”. Por consequência, de acordo com Kleiman (2007), as atividades

¹³ Proposta criada no final dos anos de 1990 pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) com o nome Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*).

escolares vinculadas a esses pressupostos visam a prática social do aluno, ou seja, elas devem ter sentido à realidade do educando. Nessas atividades, Dionísio (2006) ressalta que a proposta de letramentos não envolve somente as práticas de leitura-escrita-produção textual, mas os “modos próprios de usar determinados objectos, símbolos, ferramentas, tecnologias, de valorizar, acreditar, sentir estruturas de relações de poder sustentadoras das práticas socioculturais em jogo” (DIONÍSIO, 2006, p. 42).

Partindo dos pressupostos do letramento, a ramificação dos letramentos visuais abrange, segundo Felten (2008), o ato de ler, compreender, interpretar e produzir gêneros discursivos imagéticos considerando sua composição sintático-semântica e sua relação às práticas sociais. Do mesmo modo, Carvalho e Aragão (2015) compreendem que os letramentos visuais têm por finalidade desenvolver no indivíduo habilidades críticas para a leitura de imagens, visando que o leitor compreenda o enunciado visual e sua relação com a condição de produção, que envolve: aspectos sociais em que o enunciado foi produzido; gênero discursivo; posição social do autor; público-alvo; conteúdo temático; estruturação etc. As mencionadas autoras ainda acrescentam que os sujeitos visualmente letrados se tornam sujeitos que, além de realizarem interpretação do conteúdo imagético, conseguem manipular de maneira crítica os diversos enunciados visuais ao seu redor.

Carvalho e Aragão (2015) apontam a semelhança entre os enunciados visuais e os enunciados escritos, em virtude de serem “[...]construídos numa complexa relação entre os participantes: o produtor, o expectador, a imagem e o contexto social” (CARVALHO; ARAGÃO, 2015, p. 15), também por apresentarem reais significados polissêmicos. Por outro lado, as semioses visuais possuem uma particularidade que, segundo Stokes (2002), refere-se à capacidade de sintetizar informações de conteúdo escrito. Apesar disso, Bamford (2001) adverte à necessidade de reconhecer a leitura de um texto visual não em conformidade à simples visualização, mas como um conteúdo que necessita de profunda interpretação.

De maneira similar à escrita, os textos visuais são configurados por “[...] determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466). Com efeito, toda imagem é constituída de um propósito social que a torna ideológica, categorizada em juízos de valor que refletem e refratam atos responsivos de um determinado

enunciador para um enunciatário (BAKHTIN, 2011). Por conta disso, Stokes (2002) aponta a existência de dois tipos de signos visuais, aqueles que podem ser reconhecidos em todo o espaço terrestre, e outros que são compreendidos somente num determinado ambiente social, pois seus significados pertencem a uma cultura específica para um público específico.

Semelhante ao que concebe Street (2006) sobre o texto escrito, reconhecemos o texto visual não como um produto fechado, que deve se encaixar a um padrão normativo de um Estado, ou como salienta Freire (1982) da classe dominante. Compreendemos, então, como um instrumento constituído de recursos semióticos visuais marcados pela individualidade autoral, acompanhada de traços da comunidade social, por conta disso, não se trata de ilustrações meramente técnicas ou amadoras, mas de uma composição visual que utiliza recursos semióticos interligados a discursos culturais que manifestam diferentes efeitos de sentido ao texto.

Em sintonia, Bamford (2001) compreende a composição de um texto visual como um conjunto de códigos linguísticos, organizados por meio de configurações sintáticas, as quais se referem a caracteres estruturais que compõem as imagens, e configurações semânticas, que se tratam de conexões existentes entre a sintaxe visual e os seus significados no espaço social. Para que sejam realizadas atividades escolares que promovam a leitura crítica desses elementos visuais, Stokes (2002) enfatiza a necessidade das instituições de ensino promoverem exercícios que contemplem a interpretação visual de maneira contextualizada às práticas sociais dos alunos por meio de exercícios de inferências, de compreensão e de interpretação. Como consequência, os estudantes se tornarão indivíduos letrados, capazes de compreender os diversificados efeitos de sentido que os conteúdos imagéticos podem proporcionar aos enunciados. Não obstante, Carvalho e Aragão (2015) advertem que indivíduos letrados visualmente também devem ter a capacidade de reconhecer, em alguns casos, as relações existentes entre as semioses visuais e as escritas, pois vários textos apresentam a hibridização desses modos semióticos. Além disso, têm de ser capazes de construir e reconstruir os sentidos do texto visual, relacionando-o com as marcas ideológicas, culturais e intencionalidades autorais.

Por estar enraizada na proposta de letramentos, os letramentos visuais reconhecem também as atividades de produção de textos visuais como requisitos que devem ser avaliados nas instituições de ensino. De acordo com Stokes

(2002), esses exercícios objetivam que os alunos elaborem enunciados compostos pela combinação significada dos recursos semióticos imagéticos e reconheçam que tais produções precisam estar em constante orquestração estrutural e social para efetuarem sentidos. Entretanto, não é necessário que os estudantes tenham habilidades técnicas e especializadas para a produção de textos visuais, mas é fundamental que o aluno saiba a maneira e as técnicas utilizadas para a elaboração de textos visuais. Portanto, como disserta Pinheiro (2016, p. 576, *grifo meu*) ser letrado visualmente envolve a capacidade de “[...] de produzir e ler/codificar experiências visuais construídas, *como* também ter a consciência de si e das representações, em ambos, espaço e tempo, situadas em um modelo social, cultural, histórico e político”.

No que se refere à estrutura de uma imagem, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) afirmam que os textos visuais apresentam uma gramática semelhante ao texto escrito, mas não com as mesmas nomenclaturas, por exemplo, preposições, conjunções, verbos etc. Os sociossemiotistas criaram diferentes terminologias para a Gramática do *Design Visual*, como as destacadas no capítulo 02, em que definimos os conceitos de *design*, *layout*, legibilidade do suporte e camadas modais. Esses elementos ainda não estão presentes no cotidiano escolar, mas poderão estar em breve, e isso, de certa forma, causa-nos preocupação, porque semelhante ao ensino de leitura do texto verbal, o aprendizado da leitura visual não deve ocorrer por meio de exercícios mecânicos que buscam somente a fixação das nomenclaturas gramaticais, contudo, precisam acontecer de forma interpretativa e interativa a fim de que o estudante aja em seu meio social.

Por isso, a adoção da perspectiva dos Novos Estudos do Letramentos¹⁴, em especial os letramentos visuais, nas atividades de língua portuguesa é fundamental ao desenvolvimento de nosso estudo, visto que essas perspectivas consideram a aprendizagem escolar como um requisito a ser conexo à prática social, nunca distante. Nesse caso, pensar em leitura visual por meio desse posicionamento teórico é, acima de tudo, ir além da decodificação, em que o educando necessita compreender a imagem como um signo socialmente ideológico, construído por meio de recursos semióticos e instrumentalizados num gênero do

¹⁴ Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies*) é um movimento que surgiu nos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990.

discurso, o qual expressa posições discursivas do enunciador.

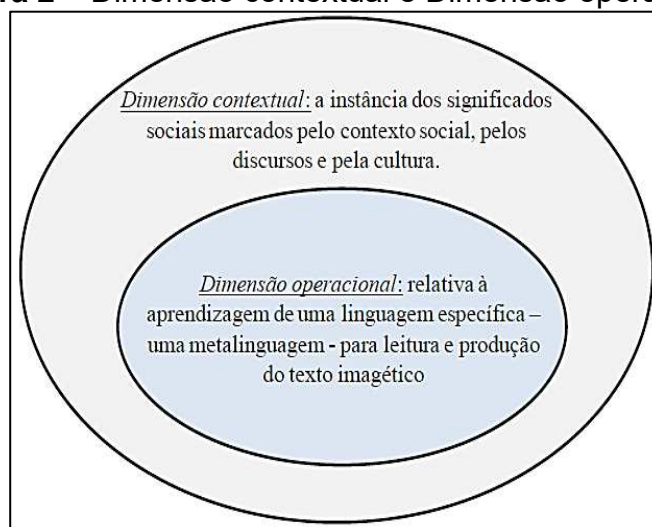
Nesse contexto, torna-se fundamental que as escolas estejam preparadas para as atividades de leitura visual. Salientamos isso porque, ao observar a multiplicidade de textos na atualidade, notamos a alta quantidade de enunciados concretos que usam e “abusam” das diferentes semioses visuais, seja o texto materializado no ambiente impresso ou no ambiente digital. Vale ainda destacar que pelo fato de as imagens estarem unidas ao contexto social, elas sofrem variações, assim como acontece com a língua oral e a língua escrita. Os linguistas Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) exemplificam esse fenômeno com os diferentes recursos semióticos e estruturais utilizados em textos visuais de países do Oriente e do Ocidente.

Em busca de facilitar as atividades de leitura visual nas escolas, Pinto (2016) desenvolve em sua pesquisa, tomando como base a concepção de linguagem como instrumento de interação (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINÓV, 2018), a perspectiva dos Multiletramentos¹⁵ (CADZEN *et. al.*, 2021) e os aportes teóricos do letramento visual, um modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos. Esse material de Pinto (2016) se organiza em duas partes, a primeira denominada de dimensão contextual, em que se “[...] contempla elementos sociais e culturais que são decisivos para a construção do sentido de um determinado texto imagético” (PINTO, 2016, p. 67, *grifo meu*). E a segunda etapa, intitulada de dimensão operacional, a qual o professor “[...] viabiliza a aprendizagem da metalinguagem necessária para se operacionalizar as análises e produções textuais imagéticas”. A seguir, apresentamos a figura criada pela autora.

¹⁵ O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Disponível em:



<https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/> Acesso: 28/09/2022.

Figura 2 – Dimensão contextual e Dimensão operacional

Fonte: Pinto (2016).

Ambas as dimensões do modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos desenvolvido por Pinto (2016) compreendem a linguagem como instrumento de interação social, concepção proposta por Bakhtin (2011). Nesse viés, reconhecem o contexto social em que o texto está inserido e a condição de produção que o enunciado foi criado como elementos fundamentais para o processo de decodificação, de compreensão e de interpretação. No caso da dimensão contextual, em que deve acontecer atividades que busquem relacionar o contexto social do aluno ao texto visual, Pinto (2016) ressalta a importância de se compreender o gênero discursivo e sua relação às práticas sociais do estudante, segundo a pesquisadora “[...] o foco é situar e/ou debater elementos da cultura do alunado a partir da vivência com o gênero em estudo para, em seguida, ampliar o conhecimento para outros contextos culturais nos quais o gênero figura” (PINTO, 2016, p. 67). Além disso, é fundamental nesse momento também realizar um diálogo sobre a construção do texto visual e sua importância na construção de sentido do enunciado.

Ao dialogarmos com a dimensão contextual a prática de Análise Linguística proposta por Geraldi (2013), compreende-se que essa dimensão estabelecido por Pinto (2016) se trata do momento em que deve acontecer as atividades linguísticas, as quais “vão de si permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2013, p. 20), isto é, onde o docente busca dialogar com os alunos sobre o conteúdo proposto em aula sem nenhuma interrupção para explicação de conteúdo. Ademais, também se refere ao momento das atividades epilinguísticas, em que o professor realiza um diálogo com os estudantes acerca do texto, porém realiza pausas

com análises reflexivas sobre os elementos do texto, sem adentrar aos conceitos metalinguísticos.

No tocante à dimensão operacional, Pinto (2016) adverte ser um momento para a prática de atividades metalinguísticas que não podem ser confundidas como uma prática de memorização de nomenclaturas da Gramática do *Design Visual*, semelhante ao que ocorre no tradicional ensino de gramática da língua escrita (PERFEITO, 2007; BAGNO, 2012; ANTUNES, 2014). Segundo Pinto (2016, p. 68), as atividades em torno da dimensão operacional devem explorar “[...] elementos específicos que compõem a materialidade textual, tais como dicotomias espaciais, recursos de saliência, enquadramento entre outros”. Ao relacionarmos tal dimensão com a prática de análise linguística proposta por Geraldi (2013), reconhecemos que durante a dimensão operacional o professor deve aplicar atividades metalinguísticas, segundo Geraldi (2013), compreendem a linguagem de forma sistemática, tomando como base o conteúdo gramatical, mas de forma reflexiva.

Assim, semelhante à leitura crítica de um texto escrito, em que se deve atravessar as entrelinhas para elaborar interpretações, a leitura de um texto visual também necessita que o leitor atravesse os recursos visuais para que se consiga “[...] compreender as circunstâncias, as razões e os desafios permitidos ou não pelo texto” (SILVA, 1997, p. 91). Nesse contexto, torna-se necessário realizar em sala de aula atividades de reflexão pautadas em discussões acerca do conteúdo temático presentes no enunciado; debates sobre as características visuais do texto e suas relações ideológicas com a sociedade; inferência sobre a forma com que o *layout* e o *design* do texto intervêm no processo de leitura. Em consonância, Pinheiro (2016) ressalva a importância de se compreender as entrelinhas das imagens através de aspectos que envolvem: a) Quem construiu a imagem?; b) No interesse de quem?; c) Onde a imagem apareceu?; d) A quem é endereçada?; e) O que está sendo mostrado?; f) O que está sendo omitido?; g) De que forma esses elementos visuais poderiam ser mostrados?; e h) Esses aspectos são importantes e devem ser lidos na imagem?

Partindo desse pressuposto, Gomes (2017), ancorado na perspectiva de linguagem como instrumento de interação de Bakhtin (2011) e aos pressupostos instaurados pela Semiótica Social sobre a linguagem como elemento multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), desenvolve uma matriz constituída por 26 competências que objetivam desenvolver um leitor crítico de textos multimodais. Tais

competências também buscam auxiliar o trabalho do professor no processo de leitura multimodal, de forma que se considere o contexto social como fato integrante do texto.

Nessas competências, denominadas de CLD (Capacidade de Leitura – Descritor), Gomes (2017, p. 222) busca “[...] avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades (leitura e escrita principalmente) consideradas relevantes, todavia não podem ser tomadas como matrizes de ensino, já que estas devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação”. Gomes (2017) divide seu material em duas partes: a primeira se trata da leitura junto ao seus aspectos cognitivos, interativos e suas relações multissemióticas, enquanto a segunda envolve o desenvolvimento do leitor por meio de réplica ativa/discursivas, do letramento crítico e de relações multimodais.

A seguir, apresentamos o material de Gomes (2017).

Quadro 2 – Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multisemióticos

Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multissemióticos	
<i>Capacidades de leitura: cognitivas, interativas e relações multissemióticas</i>	
CLD 1	Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual.
CLD 2	Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão, mas articulados a outras semioses.
CLD 3	Ativar conhecimento de mundo sobre os textos antes da leitura.
CLD 4	Realizar questionamentos acerca do gênero discursivo (finalidade, esfera discursiva, conteúdo temático, construção composicional e estilo) e do conteúdo temático abordado.
CLD 5	Checar junto com os alunos as hipóteses do texto mencionadas no descritor CLD 3.
CLD 6	Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto.
CLD 7	Comparar conteúdos ao longo da leitura do texto, verificando a existência de informações mais importantes e relação com o conteúdo temático abordado.
CLD 8	Realizar conclusões gerais sobre o texto, após uma análise compreensiva e interpretativa.
CLD 9	Produzir inferências locais em relação à semiose visual.
CLD 10	Produzir inferências globais no gênero multissemiótico.
CLD 11	Verificar como o <i>design</i> visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
<i>Capacidades de leitura: réplica ativa/discursivas, letramento crítico e de relações multissemióticas</i>	

CLD 12	Reconhecer a hierarquização das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos.
CLD 13	Perceber/reconhecer de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
CLD 14	Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
CLD 15	Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.
CLD 16	Recuperar o contexto de produção do texto multissemiótico.
CLD 17	Verificar a presença de intertextualidade.
CLD 18	Verificar a presença de interdiscursividade.
CLD 19	Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas em relação ao texto de gêneros multissemióticos.
CLD 20	Desenvolver apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos.
CLD 21	Reconhecer a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto.
CLD 22	Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica específica a determinada posição ideológica.
CLD 23	Compreender de que forma determinados padrões sociais são postos/legitimados no texto multissemiótico.
CLD 24	Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto como leitura e sentidos.
CLD 25	Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Por que isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?
CLD 26	Estabelecer relações entre partes do texto multissemiótico, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.

Fonte: Adaptado de Gomes (2017).

As competências desenvolvidas por Gomes (2017), apresentadas nesse quadro, são constituídas pelos pressupostos teóricos discorridos anteriormente, por consequência, configuram-se: nos métodos interacionistas de leitura; nas propostas de letramentos; no pressuposto de que todo texto é multimodal; e na concepção histórico-social que evidencia a necessidade de um ensino crítico no ambiente escolar. Como exposto no quadro, Gomes (2017) descreve em cada CLD

determinados objetivos que devem ser adotados pelo professor para um processo de leitura multimodal. Entretanto, como nosso foco se volta à leitura visual, não será discorrido sobre a leitura do texto escrito. Sobre a leitura imagética, nota-se que Gomes (2017) busca conceber em cada CLD objetivos que permeiem as concepções de letramentos visuais, dessa forma, objetiva que cada aluno compreenda e interprete as semioses visuais, junto à sua condição de produção. Ademais, Gomes (2017) também pondera a leitura como um processo de interação no ambiente escolar conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Como mencionado no capítulo 01, nesta pesquisa, temos o objetivo de apresentar dois materiais que têm como finalidade auxiliar o docente no trabalho com textos visuais no ambiente escolar. Esses protótipos denominados de 3Q3C e 2Q reconhecem o processo de leitura como uma atividade interativa e dialógica entre autor-textovisual-leitor, contudo, os dois materiais possuem objetivos distintos: o protótipo 3Q3C é específico para o professor, por isso, não apresenta direcionamentos para uma elaboração didática, pois esse material busca que o docente realize uma análise do texto visual que será aplicado no ambiente escolar, preparando-se antes de aplicar o texto em sala de aula. Já o protótipo 2Q tem o objetivo de amparar o docente no desenvolvimento e aplicação de atividades de leitura de textos visuais no ambiente escolar. Diante disso, o protótipo 3Q3C se fundamenta teoricamente aos pressupostos sobre linguagem estabelecidos pelo Círculo de Bakhtin e pela Semiótica Social, enquanto o protótipo 2Q, além de adotarem essas perspectivas, buscam a finalidade didática por meio do modelo multimodal para abordagem didática de textos imagéticos de Pinto (2016) e por meio das CLDs de Gomes (2017). Esses dois protótipos estão detalhados nos capítulos seguintes.

Nesta seção, buscamos traçar resumidamente as concepções teórico-metodológicas que basearam as atividades de leitura nas escolas brasileiras. Para chegar à concepção de leitura interacionista, adotada atualmente pelos documentos oficiais de ensino, as instituições escolares fundaram suas diretrizes curriculares em pressupostos que não visavam o desenvolvimento crítico do indivíduo, focalizavam somente a decodificação do conteúdo, logo, o reconhecimento do código linguístico.

No entanto, cabe ressaltar que tais propostas teóricas foram basilares para a época, mas são ultrapassadas para a atualidade por conta do desenvolvimento social e humano. Ademais, observamos que a BNCC (BRASIL, 2017) adota um

pressuposto contemporâneo ao conceber o conceito de texto, isto é, o documento reconhece que todo texto é multimodal. Por conta disso, enfatiza a necessidade de haver nas aulas de português atividades que objetivem a leitura e a interpretação das múltiplas semioses do texto, no caso, a escrita e a visual. Nesta pesquisa, nosso foco se volta à leitura visual, à vista disso, reconhecemos os pressupostos dos letramentos visuais como fundamento teórico para o desenvolvimento de nossos protótipos de leitura visual, porque tal proposta entrelaça a concepção interacionista de linguagem com a concepção do texto como um instrumento multimodal. No próximo capítulo, apresentamos a análise das atividades de leitura visual do material didático mencionado no capítulo anterior.

3. EM BUSCA DE UMA ATIVIDADE DE LEITURA VISUAL

Considerando o fato de identificarmos a demanda de ensino da leitura dos textos multimodais e do necessário letramento visual para realizá-la de modo adequado, buscamos neste capítulo compreender se os materiais didáticos direcionados ao Ensino Fundamental trazem atividades que efetuem essa formação leitora. Deste modo, neste capítulo, apresentamos uma análise das atividades de leitura de textos visuais presentes no livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, desenvolvido por Tânia Amaral Oliveira¹⁶ e Lucy Aparecida Melo Araújo¹⁷ no ano de 2018, direcionado a turmas do 9º ano do ensino fundamental. Essa obra foi aprovada pelo PNLD a fim de ser utilizada nas escolas públicas entre o período de 2020, 2021 e 2022, por consequência, as escolas administradas pelo Governo do Estado do Paraná adotam esse material. Nosso objetivo, nesta breve análise, é averiguar de que forma um material didático do 9º ano do ensino fundamental aborda atividades de leitura visual em textos de alto grau de semiose imagética. A decisão em analisar uma obra do 9º ano resulta do fato dessa série estar inserida num contexto conclusivo de uma etapa escolar, já que nos anos seguintes, no ensino médio, parte dos estudantes se prepararão para processos seletivos seriados a fim de ingressar nas universidades e adentrar ao mercado de trabalho. Tendo isso em vista, adotamos a hipótese de que o material verificado apresenta alguns conteúdos de leitura visual com atividades de decodificação, compreensão e interpretação dos múltiplos recursos semióticos presentes na imagem, assim como sugere a BNCC (BRASIL, 2017). Ao longo da análise, verificaremos se esta hipótese é verdadeira.

Para realizarmos a análise das questões deste livro, utilizamos concepções teóricas voltadas à leitura multimodal, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) e Ribeiro (2016; 2021). Também adotamos como fundamento teórico as perspectivas que buscam compreender de que forma são construídas as

¹⁶ Conforme informações presentes no material didático analisado, a autora tem o título de Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), junto à graduação em Letras, Pedagogia e Psicologia pela mesma instituição de ensino.

¹⁷ Com base nas informações disponíveis no material didático, a autora é Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); especialista em língua portuguesa pela mesma instituição de ensino; e graduada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP).

atividades que evocam o processo de leitura, para isso, usamos pesquisas desenvolvidas por Silva (1999), Koch e Elias (2008) e Menegassi (2010). Por fim, em nossa conclusão, averiguamos a relação entre as propostas didáticas e o letramento visual, baseando-se em Stokes (2002) e Felten (2008).

O livro didático em análise se divide em quatro unidades. A unidade 1, intitulada “Por dentro da literatura”, tem dois capítulos: “Desvendando o Conto” e “Desvendando o Romance”. A unidade 2 é a “Vida de adolescente”, com mais dois capítulos “Amor e poesia” e “Outras paixões, outras linguagens”. Já a unidade 3, “Face a Face”, tem “As várias faces da violência” e “As várias faces do preconceito”. Por fim, a unidade 4, “Tempo de pensar: informação e escolhas”, é constituída de mais dois capítulos: “Informar-se para conhecer” e “Que profissão devo seguir?”.

Todas as unidades destacadas apresentam textos com alto grau de semiose visual, os capítulos possuem entre 2 e 5 textos visuais. O total de textos com alto grau de semiose visual foram 28, sendo: 12 tiras; 5 cartazes; 5 charges; 2 cartuns; 1 infográfico; 1 propaganda; 1 fotografia; e 1 pintura. Contudo, na análise apresentada nesta dissertação, não apresentamos todos os textos visuais expostos no livro didático, apenas os enunciados que chamaram mais atenção.

Iniciamos a análise enfatizando que os documentos oficiais de ensino do Brasil, desde a década de 1990, ancoram-se aos pressupostos teóricos instaurados pelo Círculo de Bakhtin, por conta disso, concebem a linguagem humana como um instrumento de interação entre sujeitos socialmente organizados, essa interação linguística acontece por meio de gêneros discursivos. Partindo dessa perspectiva, a interação deve prevalecer no ambiente escolar por meio de atividades que objetivam do educando o diálogo, a reflexão, a análise e a inferência, de maneira que o estudante tenha o direito de se posicionar discursivamente, interagindo com os seus colegas e com o seu professor.

Segundo os PCN e a BNCC (BRASIL, 1998; 2017), para que haja uma autêntica aula interacionista, é fundamental que se utilize o texto como ferramenta de trabalho, independentemente da semiose preponderante. Esse instrumento enunciativo, de acordo com Geraldi (2013), não equipara somente a um papel com informações semióticas, mas um elemento constituído por enunciadores que, posicionados de forma subjetiva num dado contexto sócio-histórico-ideológico, objetivam transmitir informações por meio dos gêneros discursivos a um enunciatário também disposto de juízos de valor. Esse processo de criação de um texto o torna

completo, e tal completude deve ser aplicada nas aulas de língua portuguesa.

Na década de 1980, antes de ser lançado os PCN e a BNCC (BRASIL, 2017), Lajolo (1982) criticou o uso do texto em sala de aula. Segundo a autora, eram comum os textos serem utilizados como ferramentas de ensino, porém de maneira inadequada, pois todas as características temáticas, composicionais e estilísticas do texto eram abandonadas para ser aplicado apenas o exercício de gramática normativa. Outra autora que fez essa crítica, mais recentemente, foi Antunes (2014), de acordo com a pesquisadora, nas aulas de português as melhores frases são retiradas do texto, passadas no quadro, logo, realiza-se a definição dos elementos gramaticais.

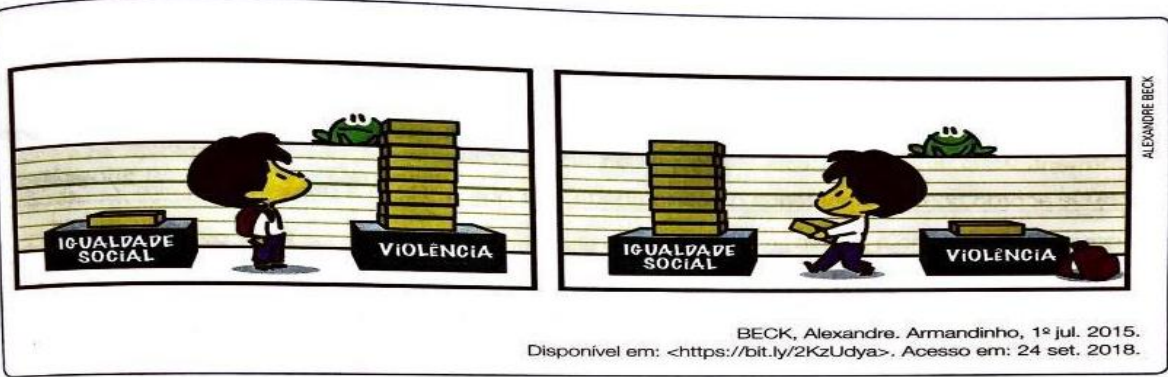
Ao averiguarmos os textos visuais do livro didático em análise, observamos que das 28 atividades com textos visuais disponíveis no material, apenas 13 exercícios contêm questões que remetem à leitura visual. Dessa forma, o restante das atividades com textos visuais do material didático não abrange perguntas que fomentam a leitura visual, por consequência, utilizam o texto visual como requisito para ensino do conteúdo escrito. Esse fator também foi averiguado nas pesquisas mencionadas na seção anterior desenvolvidas por Salles (2014), Almeida (2016) e Mecca (2019). Em consonância com tais autores, observamos que as atividades do livro didático que usam o texto visual como requisito para a leitura escrita pautam-se numa concepção tradicionalista, de certa forma ultrapassada, que compreende o texto visual somente como recurso decorativo, o qual não interfere no processo de significação e sentido do enunciado. A partir disso, nessas atividades, pode-se constatar que o texto não é utilizado em sua completude composicional, como orienta a pesquisadora Lajolo (1982), os PCN (BRASIL, 1999), o estudioso Geraldi (2013) e a BNCC (BRASIL, 2017), mas se usa somente uma parte do enunciado, no caso, a escrita. Logo, o restante é descartado, porque não faz parte da atividade proposta.

Dos 13 textos que apresentam exercícios de leitura visual, todos contêm perguntas de decodificação dos elementos imagéticos. Esses tipos de questões buscam do leitor a descrição dos recursos semióticos visuais que seguem modelos semelhantes a estas perguntas: 1) O que você vê nesta imagem?; 2) O que está retratado nesta imagem?; e 3) O que você vê na tirinha?.

Como se pode observar nos dois exemplos a seguir.

Figura 3 – Atividade 4 do capítulo 5

5. Observe a tirinha do personagem Armandinho:



BECK, Alexandre. Armandinho, 1º jul. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2KzUdya>>. Acesso em: 24 set. 2018.

a) O que você vê nas imagens?

b) Que crítica social é feita pelo personagem?

c) Qual é a proposta do personagem para diminuir a violência?


d) A proposta de Armandinho vai ao encontro do que preconiza Dimenstein no artigo “Paz social” ou da reivindicação dos signatários da carta aberta? Explique.

e) Em sua opinião, quais medidas poderiam ser imediatas e quais poderiam ser tomadas em longo prazo para eliminar a violência? Explique.

Fonte: Oliveira e Amaral (2018, p. 145).

Figura 4 – Atividade 2 do capítulo 7

9. Leia a charge a seguir:



LUCAS, Thiago. Boatos. *Humor político*, 4 set. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2OIOEZq>>. Acesso em: 28 set. 2018.

a) O que você vê na imagem?

b) Que crítica social essa charge apresenta?

c) Essa charge foi publicada em setembro de 2018. Pesquise na internet quais boatos disseminados por aplicativo de mensagens eletrônicas se relacionam com a charge.

d) Que relação pode ser estabelecida entre a charge e os textos lidos?

e) Você acha que essa onda de notícias falsas por aplicativo ainda persiste? Explique.

Fonte: Oliveira e Amaral (2018, p. 184-185).

Esse tipo de questão: “O que você vê na(s) imagem(ns)?”, presente nas atividades em destaque, segundo Menegassi (2010), enquadra-se à concepção de leitura com foco no leitor, pois objetiva verificar na resposta da questão apenas a opinião de quem lê o texto. Menegassi (2010) adverte que esse tipo de pergunta aceita qualquer tipo de resposta, uma espécie de “vale tudo”. No caso da atividade exposta, o aluno leitor pode responder de diversas maneiras o que visualiza, alguns estudantes, por exemplo, podem enxergar no desenho que representa as “cargas de

peso” na mão do menino “barras de ouro”, já outros podem visualizar “livros”. Embora esse tipo de questão seja interessante no processo de leitura de imagens, visto que o leitor pode realizar inferências ao que está sendo representado visualmente, as atividades de leitura visual não podem permanecer apenas nisso, isto é, elas devem exceder esse processo de decodificação.

As propostas de leitura visual do livro didático analisado estacionam nos exercícios com perguntas de decodificação, que objetivam do leitor apenas a descrição dos elementos visuais que está visualizando. Silva (1999, p. 12) denomina esses modelos de pergunta como “reduzidas de leitura”, pois, além de não colaborarem com o desenvolvimento crítico do estudante, desprezam todo o conteúdo do texto. Em concordância, Menegassi (2010) salienta que esse tipo de questão colabora para a “passividade do leitor”, porque ele não faz nenhum esforço para descobrir a variedade de sentidos que um texto pode efetuar. Silva (1999) também reitera que essas perguntas não possuem fundamentos que permitem ao leitor o desenvolvimento de posicionamento discursivo, a expressão de sentimento acerca do texto e a exibição da opinião.

Nessa linha de pensamento, as pesquisas ancoradas às propostas dos letramentos visuais enfatizam que um texto visual possui a mesma característica de um texto escrito. De acordo com Stokes (2002), as imagens são socialmente valoradas, apresentam posicionamentos discursivos e estão entrelaçadas às crenças culturais. Felten (2008), por sua vez, acrescenta que um texto visual expõe dados importantes, os quais, muitas vezes, o conteúdo escrito não consegue enunciar. Logo, Pinheiro (2016) disserta que um leitor letrado visualmente não apenas decodifica, mas também interpreta, relaciona o texto com o meio social e expõe uma posição discursiva sobre o assunto apresentado.

Em uma das atividades disponíveis no livro didático, nota-se a presença de um exercício que ultrapassa a decodificação, contudo, não avança para a interpretação dos recursos visuais. Essa atividade foi desenvolvida com o gênero charge, como se pode verificar a seguir.

Figura 5 – Atividade 1 do capítulo 5

Pesquisa do Unicef publicada em março de 2018 revelou que, em todo o mundo, metade dos estudantes entre 13 e 15 anos de idade – cerca de 150 milhões de jovens – já foi vítima de atos de violência por parte dos colegas dentro e fora do ambiente escolar. Essa é uma das faces da violência cotidiana vivida por muitas pessoas no dia a dia. Com base nessas informações e em suas experiências, você e seus colegas vão conversar sobre as várias faces da violência.

1. O que você entende por “ato de violência”?
2. Como você vê em seu dia a dia as várias faces da violência?
3. Em sua opinião, quais são as principais causas da violência?
4. Quais são as consequências da violência em sua vida? E em sua comunidade?
5. Agora, observe a charge:



ARIONAURO. Violência nas escolas. Arionauro Cartuns, 8 abr. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KHjOFi>>. Acesso em: 29 set. 2018.

- a) Que sentimentos são transmitidos pela expressão facial e pelo gesto da mãe?
- b) A menina compartilha dos mesmos sentimentos da mãe? Por quê?
- c) Para onde a menina está indo? Que elementos fazem você deduzir isso?
- d) Na imagem, há dois elementos que não se relacionam ao contexto escolar. Quais são eles?
- e) Que crítica social essa charge revela? Você concorda ou discorda da crítica feita pelo cartunista? Explique.

Fonte: Oliveira e Amaral (2018, p. 124-125).

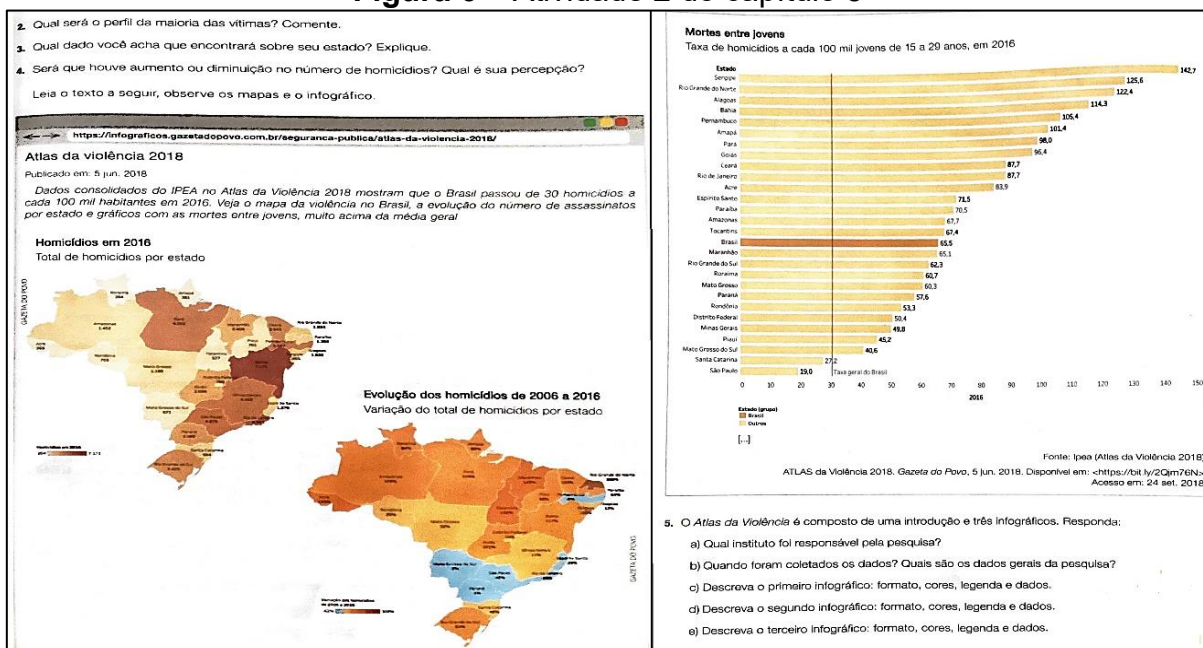
Os exercícios disponíveis nesta imagem estão presentes no livro didático, a maioria dessas atividades são constituídas com base na concepção de leitura com foco no leitor, pois, conforme destacado anteriormente, o estudante responde à pergunta acessando apenas o seu conhecimento de mundo (MENEGASSI, 2010). Entretanto, a questão que nos instiga se trata desta: “[...] a) que elementos são transmitidos pela expressão facial e pelo gesto da mãe?” (OLIVEIRA; AMARAL, 2018, p. 124). Baseando-se em Silva (1999), Koch e Elias (2008) e Menegassi (2010), acreditamos que essa interrogação se insere na concepção de leitura enquanto foco no texto, visto que o leitor deve acessar as informações da imagem e responder à pergunta de acordo com os recursos semióticos do texto visual.

Diferentemente das questões anteriores que focalizam apenas a opinião do leitor, a pergunta em destaque objetiva que o estudante observe a construção do texto e responda o que é solicitado conforme o texto. Embora esse tipo de questão permita que o leitor se aproxime do texto de forma interpretativa, comparado à concepção com foco no leitor, a pergunta não solicita ao aluno o

apontamento de elementos que envolvem a materialidade do enunciado visual, os quais o levaram a determinada conclusão.

Outra atividade que nos instigou foi a que utiliza o gênero infográfico conforme apresentado a seguir.

Figura 6 – Atividade 2 do capítulo 5



Fonte: Oliveira e Amaral (2018, p. 135-136).

Segundo o material didático, a atividade de leitura visual exposta nessa imagem engloba o gênero discursivo infográfico, porém, discordamos dessa definição adotada por Oliveira e Amaral (2018), porque segundo os estudos de Teixeira (2010) e Passos (2014) os infográficos são textos que se particularizam pelo alto grau de semiose visual (desenhos, figuras, imagens, cores, tipografias etc.) dialogados com a semiose escrita. Em concordância, Sancho (2013) adverte que, além da linguagem visual e escrita dialogarem, elas também efetuam sentidos juntas ao texto. Embora não seja o foco definir o gênero discursivo desta atividade, acreditamos que o exercício em destaque se enquadra como o gênero gráfico, visto que apresenta informações numéricas sobre determinado assunto, de forma sintética, a fim de se oferecer ao leitor uma informação rápida e objetiva (SILVA, 2018).

Além disso, as atividades de leitura com o enunciado visual em destaque não exploram de maneira interativa o texto. Conforme destacado nos parágrafos anteriores, as perguntas das atividades objetivam do leitor apenas a averiguação da construção composicional da imagem, como se pode observar nas

questões a seguir:

[...] d) Descreva o primeiro quadro: formato, cores, legendas e dados. e) Descreva o segundo quadro: formato, cores, legendas e dados. f) Descreva o terceiro quadro: formato, cores, legendas e dados (OLIVEIRA; AMARAL, 2018, p. 137).

A atividade exposta, presente no material didático em análise, contraria as diretrizes estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017), na medida que não colabora para o desenvolvimento de competências críticas do leitor. As pesquisadoras Koch e Elias (2008) enfatizam que atividades que objetivam a criticidade do leitor devem traçar pressupostos interacionistas, visando dialogar o conhecimento de mundo do leitor com as informações do texto e com as pistas discursivas deixadas pelo autor. Esses três elementos, leitor, texto e autor, são “peças” fundamentais no processo de leitura, nenhum deles é superior ao outro, porque todos colaboram na efetuação de sentidos.

Um texto visual é um produto da linguagem humana, por consequência, não se trata de um elemento pronto e acabado, mas de um instrumento que agrega em seus significados características de um real contexto social, cultural e ideológico, junto de posicionamentos autorais. Nesse viés, as semioses visuais são produtos do meio social, e esse ambiente atua na produção de sentidos. Por isso, em concordância com Silva (1997), acreditamos que as atividades que buscam a criticidade do educando devem objetivar o aluno a “[...] raciocinar sobre os referenciais de realidade *do* texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos” (SILVA, 1997, p. 97), algo que não é realizado nas atividades do livro analisado.

Nessa breve análise, tivemos o objetivo de averiguar de que forma um material didático do 9º ano do ensino fundamental aborda atividades de leitura visual em textos de alto grau de semiose imagética, tomando como base teórica os fundamentos de leitura elaborados por Silva (1999), Koch e Elias (2008) e Menegassi (2010). Tínhamos a hipótese de que as propostas didáticas deste material didático apresentassem algumas questões de leitura visual, conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2017), mas deparamo-nos com uma realidade totalmente distante: não há nenhuma atividade de leitura visual que busca a interação entre autor-texto-leitor e/ou concentre o foco no discurso.

Além disso, nota-se um distanciamento das atividades de leitura visual em relação à perspectiva de linguagem enquanto interação humana, assim como à perspectiva de multimodalidade conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2017). Averiguamos isso, pois o elemento visual não é considerado um signo ideológico que efetua sentido, mas é visto como um elemento que age de forma decorativa ao texto, dessa forma, precisa apenas ser decodificado, isto é, reconhecido como um código visual. Por fim, as propostas didáticas presentes no material analisado não seguem um pressuposto de letramento visual, porque a partir do momento que consideram a imagem como complemento da escrita, contrapõe-se à proposta que reconhece a imagem como um discurso o qual deve ser lido, compreendido, interpretado e produzido pelos estudantes (STOKES, 2002; FELTEN, 2008).

4. COMO ANALISAR IMAGENS? UM PROTÓTIPO PARA ANÁLISE DE TEXTOS VISUAIS

Os aportes teóricos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, destacados no capítulo 02, ajudam-nos a compreender a linguagem humana de forma social. Por meio dos pressupostos teóricos estabelecidos por Bakhtin (2011) e Volochinóv (2018), alcançamos a percepção de que a linguagem humana não se trata de um produto pronto e acabado, utilizado pelos indivíduos somente para a comunicação, mas, sim, que o fenômeno da linguagem é um produto inacabado que reflete e refrata as particularidades do meio social, ambiente ideológico, cultural e valorativo. Além disso, os usuários da linguagem não são apenas transmissores de informações, pois também se constituem em conformidade com o meio social habitado. Nesse sentido, embora a linguagem seja um produto social, ela só acontece porque há a presença de humanos no ambiente social, tais sujeitos são usuários ativos que também acrescentam suas particularidades na linguagem.

Por estar amplamente relacionada ao desenvolvimento social e humano, a linguagem retém características do contexto social que se insere. Os aportes teóricos tocantes a Semiótica Social nos possibilitaram compreender a linguagem como multimodal. Partindo desse pressuposto, não existe monomodalidade na linguagem, porque, segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), as semioses se dialogam no processo linguístico para efetuar sentidos. Nesse viés, não há uma semiose melhor que a outra, todas são importantes para a comunicação entre os indivíduos.

As leituras em torno da obra Gramática do *Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), também nos proporcionaram a compreensão de que a semiose visual é um artefato, muitas vezes, desprestigiado no meio social, porque é enfatizada pelo senso comum como um elemento que não merece atenção, não gera efeitos de sentido no enunciado e se caracteriza somente como um elemento decorativo. Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) estabelecem tais recursos como elementos da linguagem, carregados de particularidades valorativas e ideológicas do meio social, junto de características e posicionamentos discursivos dos sujeitos enunciadorees. Por conta disso, a semiose visual é um elemento a ser decodificado e interpretado pelos usuários.

A escola enquanto uma instituição agenciadora de letramentos dispõe

de compromissos com a sociedade segundo Freire (2001) e Kleiman (2004). Nesse viés, o professor detém de incumbir a aplicação nas salas de aula de atividades que estejam vinculadas com o real contexto social e cultural do educando para que haja uma verdadeira prática de letramento. No caso do atual contexto sócio-histórico-cultural, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) advertem que a humanidade está vivenciando um período marcado pela proliferação de gêneros discursivos constituídos de diversificadas semioses visuais, seja nos veículos de circulação digitais ou nos suportes impressos. Nesse caso, ao ser uma entidade agenciadora de letramentos, a escola tem o dever de promover aos estudantes práticas de leitura com os textos visuais de modo que se efetive os letramentos visuais.

Embora a BNCC (BRASIL, 2017) apresente regimentos que objetivem a aplicação de textos visuais no ambiente escolar, as pesquisas de Rodrigues (2015), Costa (2015) e Ferreira de Moraes, Souza e Silva (2019) expõem a dificuldade teórico-metodológica dos docentes no que se refere à aplicação de atividades que objetivam envolver as práticas de leitura de textos visuais. Dessa forma, se o professor não estiver capacitado para a aplicação de propostas de leitura visual, não haverá efetivação integral das práticas de letramento visual na sala de aula, logo, isso implicará no processo de aprendizagem do aluno.

Outro ponto crucial que implica nas práticas de leitura de textos visuais são os materiais didáticos presentes no ambiente escolar. Na pesquisa realizada no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES*, disponibilizada no capítulo 01, em que buscamos averiguar de que forma são construídas as atividades de leitura visual dos livros didáticos, deparamo-nos com resultados que nos causam inquietude. Os estudos de Salles (2014), Almeida (2016), Costa (2016), De Lucci (2017), Mecca (2019), De Paula (2019) e Santos (2019) expuseram que os materiais didáticos propõem apenas exercícios superficiais para a prática de leitura de textos visuais, os quais focalizam somente a decodificação imagética, objetivando somente a descrição dos recursos semióticos visuais.

De modo similar, os resultados da análise realizada acerca das atividades que objetivam a leitura de textos visuais de um livro didático do 9º ano do ensino fundamental, presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná, mostram também a contrariedade aos pressupostos estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017), pois os exercícios objetivam apenas a prática de decodificação do conteúdo imagético através de questões descritivas similares a esta:

“O que você vê na imagem?” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). Conforme exposto no capítulo 01, esse tipo de pergunta nas atividades de leitura não garante a interpretação do texto, bem como não assegura o desenvolvimento crítico do aluno, visto que seu foco está apenas na decodificação dos recursos semióticos presentes no texto visual e não a interpretação de seus efeitos de sentido.

De acordo com Geraldi (2013), esses modelos de atividade que não visam o desenvolvimento crítico do estudante se particularizam por serem instrumentais e considerarem o texto como um produto pronto e acabado. A partir disso, buscam desenvolver um leitor que consiga apenas processar os recursos visuais, sem nenhum esforço de inferência, de interpretação e de criticidade. Nesse sentido, o leitor não é convidado a fazer parte de um diálogo com o texto visual, mas é convocado a assumir um papel de passividade e de ser um mero receptor de conteúdo imagético.

Por conta disso, conforme os objetivos secundários desta dissertação, elaboramos dois protótipos de leitura visual, um denominado 3Q3C e outro de 2Q. Ambos os protótipos buscam auxiliar o professor no preparo de atividades que objetivam a prática de leitura visual. Entretanto, os dois protótipos possuem finalidades distintas: o material intitulado de 3Q3C tem por objetivo ajudar o professor de língua portuguesa a realizar uma análise do texto visual pautada em pressupostos teóricos. Essa análise não deve ser feita com/pelos estudantes, mas individualmente, pelo próprio professor, porque o material ajudará o docente a compreender o texto de forma crítica, tendo como base de apoio fundamentos científicos. O resultado da leitura individual feita pelo professor por meio do 3Q3C o auxiliará a compreender o texto visual com profundidade e criticidade.

Por ser um material de utilidade analítica, focado para os professores, o protótipo 3Q3C não abrange parâmetros para fins didáticos, porque a sua constituição busca do professor apenas a análise do texto visual. As teorias da linguagem que sustentam as diretrizes para análise se fundamentam nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, da Análise Dialógica do Discurso e da Semiótica Social. A utilização da concepção de linguagem bakhtiniana/dialógica se motiva, pois por meio dessa perspectiva conseguimos estabelecer os elementos constituintes de um gênero discursivo, compreender a forma com que os sujeitos interagem no texto, reconhecer a relevância dos posicionamentos autorais, adentrar às particularidades que formam o contexto sócio-histórico-ideológico, relacionar os

aspectos culturais do meio social com o texto, conceber o texto visual como um enunciado concreto que efetua sentidos. O uso da Semiótica Social se dá, pois, por meio dessa concepção teórica, reconhecemos a linguagem como um instrumento multimodal. Essa compreensão nos ajudou a criar parâmetros no protótipo que guiam o docente à compreensão de que o texto visual se constitui por uma gramática semelhante à gramática da língua escrita (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), dessa forma, expõe sentidos por meio do *layout*, do *design*, das cores, da tipologia, das camadas modais, de modo que tais elementos estão interligados ao contexto social e cultural.

Com finalidade diferente, o protótipo 2Q tem o objetivo de auxiliar o professor no processo de elaboração didática, por consequência, apresenta instrumentos didáticos que direcionam o docente para a criação de questões para atividades de leitura de textos visuais. Os parâmetros do protótipo 2Q são fundamentados teoricamente nas concepções teóricas elencadas pelo Círculo de Bakhtin, pela Análise Dialógica do Discurso, pela Semiótica Social, semelhante ao 3Q3C. Contudo, por se tratar de um protótipo para fins didáticos, constitui-se por teorias que direcionam para a criação de atividades a serem aplicadas na sala de aula, sendo no caso os estudos acerca do letramento visual, as pesquisas de Pinto (2016) e Gomes (2017), junto com os regimentos da BNCC (BRASIL, 2017).

Dessa forma, por se tratar de um protótipo que objetiva a análise de textos visuais, o uso do protótipo 3Q3C antecede o manuseio do protótipo 2Q, porque no decorrer de uso do primeiro material mencionado, o 3Q3C, o professor fará uma leitura analítica e crítica do texto visual, que lhe permite relacionar o conteúdo imagético com os valores sociais do contexto, as particularidades do gênero e campo discursivo, a condição de produção do texto, o veículo de circulação, os aspectos visuais: *layout*, *design*, camadas modais, planos, tipologias etc. Ao passo que durante a utilização do protótipo 2Q o docente empregará a análise realizada no 3Q3C e organizará uma proposta de leitura com o texto visual, pois os 2Q contêm parâmetros que auxiliam a criação de atividades para leitura visual.

Neste capítulo, apresentamos somente o 3Q3C, no capítulo seguinte, serão expostos detalhes sobre o protótipo 2Q. Como destacado nos parágrafos anteriores, o 3Q3C objetiva que o professor estude o texto a ser aplicado e se prepare, de forma teórica, para a atividade de leitura visual a ser realizada durante a aula, por isso, incluímos questionamentos e conceitos teóricos. O 3Q3C está organizado da

seguinte forma.

Quadro 3 – Estruturação do protótipo 3Q3C

3Q3C	
Breves orientações	
Quais as funções do gênero discursivo?	
Interrogações	Conceito teórico
Como se constitui o veículo de circulação do texto em análise?	
Interrogações	Conceito teórico
Quem é o sujeito enunciador?	
Interrogações	Conceito teórico
Como se constitui o texto visual?	
Interrogações	Conceito teórico
Quais sentidos estão por trás das cores e tipografias?	
Interrogações	Conceito teórico
Como as características visuais colaboram no sentido do texto?	
Interrogações	Conceito teórico

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse protótipo é organizado por cinco títulos em forma de perguntas que direcionam o conteúdo das interrogações disponíveis ao lado esquerdo. Tais interrogações buscam orientar o professor a uma leitura analítica e concisa do texto visual que se pretende aplicar a turma. Os títulos em formas de perguntas também direcionam o docente aos conceitos teóricos ordenados ao lado direito, os quais amparam o professor na compreensão e interpretação do que está sendo questionado por meio de fundamentos da ciência das linguagens. Estruturamos o 3Q3C nesse formato, pois acreditamos ser importante que o docente compreenda o texto analisado por meio das inferências interrogativas e, ao mesmo tempo, compreenda a base teórica que fundamenta o questionamento.

A escolha por denominar o protótipo de 3Q3C advém, pois o material é constituído por seis títulos interrogativos, sendo três deles iniciados com a letra Q e os outros três instituídos com a letra C. As três primeiras titulações que estruturam o

protótipo 3Q3C são: 1. Quais as funções do gênero discursivo?; 2. Como se constitui o veículo de circulação do texto em análise?; e 3. Quem é o sujeito enunciador? Essas titulações interrogativas abrangem questões que objetivam do professor a compreensão da dimensão contextual do texto visual que irá ser aplicado na sala de aula. Esses questionamentos foram elaborados com base nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que orientam o atual documento oficial de ensino. O motivo de organizarmos primeiramente o conteúdo contextual deve-se a Pinto (2016), segundo a autora, as atividades contextuais no processo de leitura devem anteceder as questões operacionais. Contudo, os aportes teóricos de Pinto (2016) não sustentaram as diretrizes de análise presentes no 3Q3C.

Depois de ser analisado o enunciado conforme essas três questões, o protótipo se constitui por outros dois títulos interrogativos: 4. Como se constitui o texto visual? e 5. Quais sentidos estão por trás das cores e tipografias? Essas duas titulações interrogativas abrangem questões que objetivam do professor a compreensão da dimensão operacional do texto visual que irá ser lido na sala de aula. Nesse sentido, as questões pertencentes a essas duas titulações buscam compreender a metalinguagem para abordagem do texto visual, conforme os conceitos: *layout*, *design*, produção, distribuição, legibilidade do suporte, camadas modais, metafunção representacional; metafunção interacional e metafunção composicional, estabelecidos na Gramática do *Design* Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]).

Após serem respondidas, essas duas questões pertinentes à Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN (2006 [1996]), o protótipo 3Q3C expõe seu último título interrogativo: 6. Como acontece a construção de sentido do texto visual? Esse título abrange apenas uma questão, com objetivo de concluir a análise realizada pelo professor, buscando averiguar de que forma a construção visual dos recursos semióticos analisados contribui na formação de sentido do texto visual.

A seguir, apresentamos o protótipo.

Quadro 4 – Protótipo 3Q3C

3Q3C
<ul style="list-style-type: none"> - Este protótipo foi criado para auxiliar o docente de língua portuguesa a analisar um texto visual antes de aplicar na sala de aula. - Neste protótipo, não se busca desenvolver proposta didática.

Quais as funções do gênero discursivo?	
Qual o contexto sócio-histórico-ideológico em que o texto está inserido?	A concepção de linguagem como interação reconhece a língua como um instrumento que agrega marcas contextuais, juízos de valor e ideologias do meio social. Esses elementos influenciam na construção do texto e nos efeitos de sentido que esse material pode impactar ao leitor (BAKHTIN, 2011; 2018).
Qual o gênero do discurso do texto em análise, seu campo discursivo e sua função?	Segundo Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e estão presentes nas práticas do cotidiano, portanto não há lingua(gem) sem gêneros. Os gêneros do discurso não apenas organizam a comunicação dos indivíduos, como também, refletem condições e finalidades específicas dos campos discursivos, de forma que, são influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico (BAKHTIN, 2011).
Como é construção composicional e o conteúdo temático do gênero discursivo em análise?	Construção composicional: esse elemento se refere, segundo Bakhtin (2011), à estruturação do gênero discursivo, entretanto, não se trata de estruturas rígidas que não podem sofrer adaptações, mas composições fluidas, contextualizadas, adaptadas ao veículo de circulação e ao contexto de produção. Conteúdo temático: esse elemento não relaciona apenas ao assunto abordado no texto, mas também às atribuições de sentidos que a temática pode causar no texto (BAKHTIN, 2011; FERRAGINI, 2018).
Como se constitui o veículo de circulação do texto em análise?	
Qual o suporte do texto e como ele se constitui? Quais as legibilidades do suporte?	O suporte é o “[...] meio físico ou virtual para criação e divulgação de um enunciado, podendo, muitas vezes, determinar o gênero” (FERRAGINI, 2018, p. 289). Esse elemento pode apresentar características que influenciam na construção temática do texto, também a construção composicional e posicionamento do autor. A legibilidade do suporte é uma espécie de “[...] ‘arquitetura’ ou ‘engenharia’ do texto na página” (RIBEIRO, 2021, p. 47), isto é, refere-se à forma com que o enunciado é disposto e organizado no suporte/veículo de comunicação.
Quem é o sujeito enunciador?	
Quem é o autor do texto? De que forma o posicionamento social do enunciador pode interferir no enunciado?	A concepção de linguagem como interação concebe a língua como um processo dialógico entre um enunciador e um (ou mais) enunciatário(s). Ambos são constituídos de posicionamentos sociais, ideológicos e subjetividades que podem influenciar na construção do texto, pois em nenhum texto há neutralidade (BAKHTIN, 2011).
Qual a resposta que o autor espera do leitor do texto?	Todo enunciado espera uma resposta do leitor, em outras palavras, uma atitude responsiva ativa. Trata-se de um posicionamento do autor diante do assunto lido, que pode ser concordância, contrariedade, sentimento, conhecimento, compra de algum produto etc.
Como se constitui o texto em análise?	

<p>Como é o <i>layout</i>?</p>	<p>O <i>layout</i> se refere à orquestração das modalidades semióticas no espaço (da folha, da tela, etc.) (Ribeiro, 2010; 2016; 2021). Trata-se de uma programação visual onde os recursos semióticos são dispostos. Os elementos no <i>layout</i> se relacionam ao contexto sócio-histórico-ideológico e se conectam uns aos outros de diversas maneiras: harmonia de cores, posições, formatos etc. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), o <i>layout</i> apresenta três elementos: a) enquadramento: o estabelecimento dos recursos visuais no <i>layout</i> se organizam através das conexões de diversas informações imagéticas, dispostas na parte superior; na parte inferior; na parte lateral; etc.; b) saliência: as imagens organizadas no <i>layout</i> apresentam saliências que podem atrair o olhar do leitor. A saliência pode acontecer por meio de cores, brilhos, contrastes (RIBEIRO; SOUZA, 2019); e c) valor da informação: os recursos visuais organizados no <i>layout</i> carregam valores do autor e do veículo de circulação. Dessa forma, o lugar onde o elemento visual está exposto pode apresentar valores específicos que influenciam a leitura do texto.</p>
<p>Como é o <i>design</i> do enunciado?</p>	<p>O <i>design</i> se refere à ordenação estético-visual, textual e não textual, dos elementos presentes na página ou tela, que são influenciados pela escolha e pelos posicionamentos discursivos do enunciador; pelas características do veículo de circulação; pelo contexto sócio-histórico-ideológico etc. Trata-se de elementos criados a partir de convenções e conhecimentos difundidos na sociedade e que podem ser alterados numa interação discursiva. Podem apresentar uma nova tendência social ou uma posição discursiva sobre determinado assunto. Para Passos (2014), na camada do <i>design</i> se pode perceber, de forma clara, os modos semióticos selecionados pelo produtor na prática discursiva, conforme sua intenção e o público a ser alcançado. Além disso, o <i>design</i> está entre o conteúdo e o expressado. Por meio dele, pode haver objetivos, sedução à leitura, à compra etc. (SANTOS; MEIA, 2010; RIBEIRO, 2021).</p>
<p>De que forma os planos visuais e as angulações dos integrantes da cena visual efetuam sentidos ao texto?</p>	<p>As imagens podem ser constituídas por três diferentes planos que interferem nos efeitos de sentido do texto visual e interação com o leitor: a) plano aberto: ocorre quando os integrantes da cena visual são representados na figura “com o corpo inteiro”; b) plano médio: ocorre quando os integrantes da cena visual são retratados na figura “com a metade do corpo” (cabeça até os joelhos); e c) plano fechado: quando os integrantes da cena visual são retratados “com menos da metade do corpo” (da cabeça aos ombros). Os ângulos da imagem, conhecido também como atitudes, trata-se da forma com que os integrantes da cena visual são retratados. As imagens subjetivas são retratadas em ângulo frontal e ângulo superior, pois buscam retratar o posicionamento do enunciador, já as imagens objetivas são produzidas em ângulos privilegiados, porque buscam “neutralizar” a perspectiva dos autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).</p>
Quais sentidos estão por trás das cores e tipografias?	
<p>Quais as cores utilizadas e de que forma elas se revelam no texto visual? Há marcas ideológicas, intertextuais e/ou interdiscursivas?</p>	<p>As cores são recursos semióticos que podem acarretar diferentes efeitos de sentido ao texto, porque são constituídas de juízos de valor, marcas ideológicas e características culturais. A sua composição no texto visual pode advir de única tonalidade ou pela hibridização de variados tons. Essa variação de tonalidade abrange a intensidade do brilho; da saturação; da temperatura; da saliência, elementos que podem auxiliar no processo de significação e de sentidos do texto. As cores, enquanto recursos semióticos, apresentam marcas ideológicas e valorações sociais, por consequência, também podem expor relações intertextuais e/ou interdiscursivas (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]).</p>

Como são as composições estruturais dos elementos tipológicos?	As tipografias são recursos semióticos constituídos de valores sociais que podem auxiliar no processo de significação do texto visual. Nesse caso, as letras em negrito , <i>itálico</i> , curvatura, espaçamento à direita ou à esquerda, angularidades, coloração, formatos etc. são aspectos causadores de sentido e que podem estar relacionado também ao gênero discursivo (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]).
Como as características visuais colaboram no sentido do texto?	
De que forma os elementos analisados contribuem na construção de sentidos do texto visual?	Os recursos semióticos presentes no texto visual são organizados de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico, por consequência, orquestram-se visualmente para efetuar sentidos ao texto. Cada elemento do texto visual: <i>layout, design, produção, distribuição, legibilidade do suporte, camadas modais, plano visual</i> contribuem na construção de sentido do texto, consequentemente do gênero discursivo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, 3Q3C é um material longo porque, conforme dito anteriormente, seu objetivo é auxiliar o docente no processo de análise do texto visual, antes de aplicar a atividade com texto visual em sala de aula. Por consequência, as perguntas presentes nesse protótipo e que direcionam a análise do texto visual não são construídas de forma didática, mas de maneira analítica, fundamentando-se nas concepções teóricas elencadas anteriormente.


4.1.3Q3C: ANÁLISE COM O GÊNERO INFOGRÁFICO

Nesta subseção, apresentamos uma análise, por meio do protótipo 3Q3C, do infográfico “Como é o interior de um formigueiro?” (ANEXO A e B), publicado em 2017 na *Revista Mundo Estranho*.

Quadro 5 – Análise de um infográfico por meio do 3Q3C

3Q3C
<ul style="list-style-type: none"> - Este protótipo foi criado para auxiliar o docente de língua portuguesa a analisar um texto visual antes de aplicá-lo na sala de aula. - Neste protótipo, não se busca desenvolver proposta didática. - A análise realizada neste material serve como exemplo de uso.
Quais as funções do gênero discursivo?

Qual o contexto sócio-histórico-ideológico que o texto está inserido?	O infográfico foi criado em 2017, nessa época as revistas da Editora Abril, ainda, priorizavam a publicação impressa. Esse ano, segundo o portal de notícias G1, foi marcado por desastres ambientais, dentre eles as fortes tempestades nos EUA que causaram estragos em moradias; incêndios criminosos em florestas de países europeus; incêndios criminosos em florestas brasileiras que causou a morte de animais e afetou a plantação de diversos alimentos.
Qual o gênero do discurso do texto em análise e sua função na sociedade?	O texto pertence ao gênero infográfico, muito utilizado atualmente na esfera jornalística. Segundo Teixeira (2010) os infográficos têm como objetivo sintetizar informações em linguagem visual e escrita que favorece uma leitura ágil do conteúdo.
Como é construção composicional e o conteúdo temático do gênero discursivo em análise?	O infográfico analisado apresenta a explicação de como se estrutura o interior de um formigueiro. Para isso, é apresentado ao leitor a hibridização de semioses escritas e semioses visuais, mas como característica do gênero infográfico, as semioses escritas se apresentam em maior quantidade. O texto em análise apresenta os 04 elementos obrigatórios para a construção composicional do infográfico, postulados por Teixeira (2010): 1) Título; 2) Texto introdutório (<i>lead</i>); 3) Indicação das fontes utilizadas para elaboração do material; 4) Assinatura dos autores.
Como se constitui o veículo de circulação do texto em análise?	
Qual o suporte do texto e como ele se constitui? Quais as legibilidades do suporte?	O infográfico analisado pertence à edição especial <i>Coleção Mundo Estranho: por dentro das coisas – os segredos dos animais</i> , publicado em abril de 2017. A impressão foi realizada num papel com espessura grossa, diferente das sulfites convencionais. A revista Mundo Estranho apresenta infográficos com temas que remetem à divulgação científica (VIEIRA, 2007). O público-alvo do suporte em destaque são adolescentes e adultos que tem interesse em descobrir curiosidades do mundo.
Quem é o sujeito enunciador?	
Quem é o autor do texto? De que forma o posicionamento social do enunciador pode interferir no enunciado?	O infográfico em análise tem como autoria uma equipe da revista <i>Mundo Estranho</i> : Natália Rangel, jornalista e responsável pela dissertação do texto escrito; Klayton Luz, ilustrador da informação visual; Fabi Caruso, responsável pelo <i>design</i> da imagem; Victor Bianchin, jornalista e responsável pela edição do texto escrito e visual. A equipe destacada são técnicos na criação de um texto visual, por consequência, possuem equipamentos especializados para a criação visual do texto, uso de tipologias, orquestração semiótica, combinação das cores, sombreamento.
Qual a resposta que o autor espera do leitor do texto?	Os enunciados que apresentam conteúdo temático voltado à divulgação científica, buscam \ uma “verdade eterna”, de forma que, o leitor não “discuta” ou “duvide” das informações contidas no texto visual e escrito. Por conta disso, é esperado que o leitor, além de compreender o assunto, também lembre do conteúdo ao se deparar com um “formigueiro” ou a dialogar sobre esse tema.
Como se constitui o texto em análise?	

	 <p>Nota-se a ausência de uma linha em cor, mas isso não quer dizer que o <i>framing</i> não esteja presente. A separação das informações acontece por meio da separação de coloração; do quadro explicação na cor verde; das vestimentas dos personagens; as formigas, e em todo o espaço. Todas essas informações do <i>layout</i> carregam consigo valores sociais e posicionamentos discursivos dos autores. Um dos pontos que separamos foi de as formigas com vestimentas humanas, e isso determina sua hierarquia social, assim como na atual sociedade. Observa-se que a formiga considerada rainha, localizada no centro da imagem, usa coroa e está deitada; as organizadoras do formigueiro utilizam avental, típica vestimenta de empregadas domésticas no Brasil; as formigas operárias usam capacete protetor, típicos dos trabalhadores operários industriais. Outro ponto importante que vale ser destacado é o fogão no canto inferior direito, nesse caso, nem toda casa possui fogões daquele tipo, porém ele representa todos os fogões da cozinha brasileira. Além disso, nesse infográfico, o leitor é um observador do formigueiro, que consegue examinar todas as coisas de maneira detalhada. Ele sabe como o formigueiro se constitui no lado urbano e de que forma o formigueiro se constitui embaixo da terra, além disso, consegue examinar e imaginar toda a cena.</p>
<p>Como é o <i>design</i> do enunciado?</p>	<p>No tocante ao <i>design</i> do texto, que se refere à ordenação estético-visual textual e não textual dos elementos da página ou tela, observa-se que na medida com que o leitor se aprofunda no assunto escrito, o qual detalha as características do formigueiro e seus habitantes, as formigas, alteram-se seu formato, sua vestimenta e juntamente com isso, no fundo da imagem, a cor marrom, apresenta outras tonalidades, as quais estampam a profundidade do espaço do ambiente, isto é, quanto mais escura a tonalidade da cor marrom, maior a profundidade do espaço. O <i>design</i> e outros elementos visuais desse texto podem ser um dos recursos para a decisão do leitor em continuar ou não a sua leitura. No caso desse infográfico, um dos elementos chamativos ao leitor pode ser a sua estruturação, que está em conformidade com uma estrutura vertical de um formigueiro, isto é, inicia-se na camada superior da terra, parte urbana, até seu fim, no interior do solo terroso. Por meio desses elementos visuais e àqueles dispostos no <i>design</i>, dito anteriormente, o leitor é convidado a descobrir os minuciosos detalhes, possivelmente, nunca vistos antes.</p>
<p>De que forma os planos visuais e as angulações dos integrantes da cena visual efetuam sentidos ao texto?</p>	<p>As formigas são retratadas em plano aberto, pois estão representadas de “corpo inteiro” no <i>layout</i>. Nesse sentido, torna-se possível observar “tudo o que acontece” na cena visual, tornando o conteúdo visual objetivo.</p>
<p>Quais sentidos estão por trás das cores e tipografias?</p>	

<p>Quais as cores utilizadas e de que forma elas se revelam no texto visual? Há marcas ideológicas, intertextuais e/ou interdiscursivas?</p>	<p>As cores são elementos importantes desse infográfico, geram efeitos de sentido ao texto, convidam o enunciário para a realização da leitura. O texto visual é composto pela cor azul, amarela, roxa e marrom, as quais apresentam variações na tonalidade. A cor azul está configurada em alta luminosidade, por consequência carrega consigo, em alguns momentos, hibridismo e policromia com a coloração branca. Em nossa sociedade há vários significados para a cor azul, nessa tonalidade, por exemplo, os valores remetem ao sentimento de paz, pureza e a cor do céu, os quais estão associados à <i>saturação</i>. Além disso, nota-se que sua temperatura é fria, não há presença de modulações. Já a coloração amarela apresenta oscilações no brilho. Na parte superior, percebe-se uma <i>alta luminosidade</i>, a qual é representada pelo amarelo claro, isto é, a mistura do amarelo com branco. Nota-se também a presença, em algumas partes, da <i>baixa</i> luminosidade, que é configurada pelas linhas que contornam os desenhos que representam as construções, nesse caso a coloração amarela está em sua pureza, sem nenhuma hibridização. No interior do formigueiro também se percebe a coloração amarela, com baixa luminosidade, uma mesclagem da cor preta com o amarelo. A oscilação nas tonalidades da cor amarela representam o grau de luz solar do ambiente, nesse caso, quanto mais escura a tonalidade do amarelo, menos iluminado pela luz solar é o ambiente, isso pode ser observado nos formigueiros, em que a coloração amarela está com luminosidade baixa, para representar um espaço escuro, possivelmente sem luminosidade.</p> <p>A cor roxa está presente nas figuras localizadas no canto direito, na parte inferior do infográfico. Ao observarmos atentamente, notamos o uso do brilho em baixa luminosidade, isso pode ser notado, principalmente, nos desenhos que representam os móveis. Os espaços em que há o aumento da luminosidade estão orientados pelo lado direito, quanto mais próximo do lado direito maior sua luminosidade. Essas diferenças dos graus dos brilhos estão interligadas a sentimentos e emoções que a cor roxa exprime em nossa sociedade: escuridão, mistério e reflexo de luzes. Quando se usa maior saturação da cor roxa, há resultado de escuridão. Mas, quando a cor roxa se mistura com o branco, alto grau de hibridização e menor saturação, acontece a representação de reflexo de luz que incide pelo lado esquerdo da imagem. Acreditamos que essa cor roxa se refere a uma que se joga sobre as formigas, revelando a atividade de furto, semelhante a uma ação policial de flagrante da ação criminosa, típicas em filmes. Portanto, essa cor pode proporcionar processos de intertextualidade e/ou interdiscursividade. Para efeitos de sentido, nota-se que foi necessário a utilização da cor em temperatura quente, para representação do escuro.</p> <p>Já o marrom é a principal cor do infográfico, por isso está presente na maioria dos desenhos, dentre eles o caule, a terra e as tubulações, dessa forma, suas hibridizações com outras cores são elementos cruciais para conduzir a leitura. O brilho dessa cor varia nesses três espaços mencionados, por exemplo, a figura do caule é constituída por alta luminosidade em comparação com a da terra, o reflexo de luz é indicado pela luminosidade, quanto mais baixa a luminosidade menor o grau de luz solar. No caso da terra, há um outro elemento significativo desse complemento, a baixa luminosidade indica a profundidade do formigueiro. Juntamente com a luminosidade, há o hibridismo das cores e uma alta policromia, nota-se nos desenhos que representam as tubulações do formigueiro a mesclagem entre a cor marrom, amarela e laranja, alguns pontos, inclusive, é impossível definir qual a cor exata. Esse hibridismo e alta policromia não estão à toa, eles representam a modulação, isto é, a textura do ambiente por meio das cores, seja na terra ou no interior do formigueiro, num nível de temperatura quente. Assim como todas as cores, há inúmeros valores agregados ao marrom, dentre eles a naturalidade, simplicidade e questões ambientais.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Como são as composições estruturais dos elementos tipológicos?</p>	<p>O texto expõe o seguinte título: Como é o interior de um formigueiro? Essa titulação é configurada com uma fonte em tamanho maior, com a primeira letra em formato maiúsculo, toda a frase em negrito com de cor preta. O texto contém dois diferentes subtítulos: 1. Os subtítulos que se referem à explicação do interior do formigueiro são compostos por pequenas fontes em negrito na cor branca; e 2. Os subtítulos que apresentam informações extras possuem fontes maiores que os outros subtítulos, são configurados em cor preta e com destaque negrito. O corpo do texto apresenta fontes de tamanho pequeno, configuradas em letras minúsculas na coloração branca, algumas informações contém destaque em realce branco. Esses elementos tipográficos se combinam com o “fundo”, já que em imagens escuras, utiliza-se cor branca, em imagens claras, utiliza-se cor preta. Vale destacar que todos os elementos tipográficos estão organizados de cima para baixo e da esquerda à direita, conforme estabelecido na cultura ocidental.</p>
<p>Como as características visuais colaboram no sentido do texto?</p>	
<p>De que forma os elementos analisados contribuem na construção de sentidos do texto visual?</p>	<p>Conforme os apontamentos expostos na introdução desta análise, o gênero infográfico contempla a interação entre duas semioses, a visual e a escrita. Nesse sentido, o leitor desse texto pode, num primeiro momento, observar os recursos visuais, em seguida, realizar a leitura do conteúdo escrito ou vice-versa. O texto visual em destaque foi elaborado pela <i>Revista Mundo Estranho</i>, foi construído por uma equipe de jornalistas, <i>design</i> e ilustradores que buscam no texto transmitir uma informação, mas ao mesmo tempo, convidá-lo para o percurso de leitura. No que envolve a construção visual do texto, notamos que seu <i>layout</i> apresenta vários elementos organizados a fim de deixar o leitor concentrado no texto e ter um melhor entendimento do assunto, já que se trata de um conteúdo de divulgação científica. Pontuamos isso, pois as formigas estão anguladas e posicionadas na cena narrativa de forma frontal e lateral, fazendo com que o leitor compreenda toda a cena narrativa e observe todas as “ações” dos personagens. Ademais, os desenhos que representam as formigas contém aspectos dos seres humanos, como as roupas; o <i>design</i> corporal; o posicionamento vertical... O interior do formigueiro também contém um traço amarelo semelhante à realidade humana, para chamar a atenção do leitor e aproximá-lo à leitura do texto.</p>


Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta subseção, buscamos apresentar a análise de um infográfico publicado na *Revista Mundo Estranho* por meio do protótipo 3Q3C. Na subseção a seguir, expomos a análise de uma charge, presente no livro didático do 9º ano do ensino fundamental, analisado no capítulo 01.

4.2.3Q3C: ANÁLISE DE CHARGE

A seguir, a análise por meio do protótipo 3Q3C da charge publicada no livro didático analisado no capítulo anterior.

Quadro 6 – Análise do gênero charge com o 3Q3C

3Q3C	
<p>- Este protótipo foi criado para auxiliar o docente de língua portuguesa a analisar um texto visual antes de aplicá-lo na sala de aula.</p> <p>- Neste protótipo, não se busca desenvolver proposta didática.</p> <p>- A análise realizada neste material serve como exemplo de uso.</p>	
<p>Quais as funções do gênero discursivo?</p>	
<p>Qual o gênero do discurso do texto em análise e seu campo discursivo?</p>	<p>O gênero discursivo que instrumentaliza o texto presente no livro didático é a charge, o qual pertence ao campo jornalístico.</p> <div style="text-align: center;">  <p><small>LUCAS: Thiago. Boatos. Humor político, 4 set. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2OIEZqz>. Acesso em: 28 set. 2018.</small></p> </div>
<p>Como é a construção composicional e o conteúdo temático do gênero discursivo em análise?</p>	<p>O gênero discursivo charge se caracteriza por apresentar a composição semiótica visual e escrita. De acordo com Teixeira e Angelo (2010, p. 97) a charge é oriunda da caricatura, por consequência, as informações visuais são exageradas, pertencem ao campo humorístico e buscam expor uma crítica social, por meio de “[...] assuntos atualizados, reais, temas que estão sendo debatidos [...] na sociedade, por isso prendem-se ao tempo, ou seja, é um texto temporal e sua interpretação depende, muitas vezes, de relações intertextuais”. Para que o leitor reconheça tal crítica, torna-se necessário que a compreensão do contexto sócio-histórico-cultural, em que o texto está inserido, também seja compreendida. O conteúdo temático da charge em questão se trata das notícias falsas compartilhadas em aplicativos de celulares, como o <i>WhatsApp</i>.</p>
<p>Qual o contexto sócio-histórico-ideológico que o texto está inserido?</p>	<p>A charge em análise foi publicada pela primeira vez em 2018, seu local de origem, segundo o livro didático, são as mídias digitais. O ano de 2018 foi marcado por uma eleição presidencial, a primeira após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, que gerou diversas matérias de conteúdo falso sobre os candidatos à presidência. Eram comuns essas notícias falsas serem compartilhadas pelos usuários do <i>Whatsapp</i>, o mais popular aplicativo de comunicação da época.</p>
<p>Como se constitui o veículo de circulação do texto em análise?</p>	
<p>Qual o suporte do texto e como ele se constitui? Quais as legibilidades do suporte?</p>	<p>Conforme as informações disponibilizadas pelo material didático, a charge em análise foi publicada pela primeira vez na página digital <i>Humor político</i>. Esse site se constitui por exibir diversas charges, de variados autores, as quais focam apenas assuntos políticos.</p>
<p>Quem é o sujeito enunciador?</p>	

<p>Quem é o autor do texto? De que forma o posicionamento social do enunciador pode interferir no enunciado?</p>	<p>O criador da charge em análise se chama Thiago Lucas, esse autor, além de chargista, é ilustrador e foi premiado no Brasil e no exterior pelas charges humorísticas sobre conteúdo político. De acordo com uma publicação no <i>site</i> Behance, Thiago nasceu em Pernambuco, na cidade de Recife no ano de 1987, onde se graduou em “História” na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e se pós-graduou em “História do Nordeste” na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). A formação estudantil de Thiago Lucas ajuda-nos a compreender que o autor reconhece a desigualdade social brasileira de forma contemporânea e ao mesmo tempo histórica, tendo um grande enfoque ao nordeste brasileiro.</p>
<p>Qual a resposta que o autor espera do leitor do texto?</p>	<p>Provavelmente, o autor espera que o leitor compreenda as mídias digitais, principalmente o <i>Whatsapp</i>, como ferramentas de comunicação, onde se costuma publicar notícias falsas e boatos sem fundamento concreto.</p>
<p>Como se constitui o texto em análise?</p>	
<p>Como é o <i>layout</i>?</p>	<p>No <i>layout</i> do texto em análise, pode-se observar que a conexão das informações visuais se organizam pelas cores, visto que as figuras do texto estão sem bordas laterais. Em relação à cor branca, observa-se que seu uso está no centro do texto, pois busca denotar a separação entre as informações visuais localizadas na parte superior e na parte inferior: a) na parte superior está presente uma imagem que remete ao “céu”; b) na parte inferior está disponível imagens que remetem aos acontecimentos da “terra”. Além disso, para expor a figura do céu, há linhas simétricas que buscam representar figuras de prédios. Na parte superior do texto, observa-se três elementos principais: 1. a figura que denota um celular e ao mesmo tempo uma bomba de combustível; 2. uma figura que remete a um frentista de posto de combustível; 3. uma carro que está sendo abastecido. Essas três informações foram organizadas “da esquerda à direita”, já que para haver compreensão da mensagem crítica passada pelo texto visual, ela não poderia ser organizada de maneira diferente, pois os textos ocidentais seguem essa padronização, caso as imagens não seguissem essa regra, não haveria tais efeitos de sentido. As tonalidades das cores podem “chamar” a atenção do leitor, no caso da cor verde disponível no texto, pode-se observar um alto contraste que, possivelmente, busca captar o leitor num primeiro momento, quando comparado as outras cores.</p>
<p>Como é o <i>design</i> do enunciado?</p>	<p>Os desenhos dispostos na charge remetem a elementos reais da humanidade e são marcados com traços de caricatura, porque buscam exagerar alguns aspectos do personagem. No caso das figuras que remetem aos seres humanos, nota-se ausência de proporcionalidade corporal junto à hibridização de linhas simétricas, <i>design</i> típico dos desenhos contemporâneos. Outro detalhe a ser observado são as colorações que apresentam hibridizações em suas próprias tonalidades, no caso da hibridização da cor branca no desenho da tela do celular e do carro, cria efeito de vidro e metal. No que envolve hibridizações na cor verde, todas possuem a tonalidade da cor da logomarca do aplicativo <i>WhatsApp</i>.</p>
<p>De que forma os planos visuais e as angulações dos integrantes da cena visual efetuam sentidos ao texto?</p>	<p>Os personagens na cena narrativa que remetem a figura dos seres humanos foram desenhados no “plano aberto”, visto que estão representados de corpo inteiro no <i>layout</i>. Dessa forma, é possível observar “tudo” que se passa na cena narrativa. Observar ainda que as personagens têm figuras quase indistintas, o que as coloca de forma pouco individualizada. Além disso, são constituídas quase que exclusivamente por suas cabeças, o que remete aos órgãos da fala/escuta, tão relevantes no processo de notícias falsas.</p>

Quais sentidos estão por trás das cores e tipografias?	
Quais as cores utilizadas e de que forma elas se revelam no texto visual? Há marcas ideológicas, intertextuais e/ou interdiscursivas?	A charge em análise apresenta uma crítica às notícias falsas publicadas nos aplicativos de comunicação pertencentes ao meio digital, focalizando em especial o <i>WhatsApp</i> . As cores presentes nesse texto são: verde; azul; preto; amarelo. No que envolve a coloração verde, observa-se o uso da mesma tonalidade usada na logomarca do aplicativo <i>WhatsApp</i> . Diante disso, o leitor, pode remeter a lembranças do aplicativo e conversas já realizadas nesse meio de comunicação. Já na cor azul, observa-se o uso de duas tonalidades diferentes: 1. Para demarcar o céu, utiliza-se a cor azul; e 2. Na figura que representa o frentista, utiliza-se a cor azul caribe em seu traje de uniforme, que remete aos uniformes dos frentistas funcionários da rede de postos de combustíveis Ipiranga, uma das maiores empresas do Brasil. A cor preta, usada para colorir a figura do telefone móvel, pode remeter o leitor aos diversos celulares existentes do atual comércio, em especial o <i>iPhone 15</i> da marca <i>Apple</i> , que possui o mesmo formato no desenho. A cor amarela é utilizada para representar a cor da pele dos participantes da cena narrativa, por consequência, tais indivíduos não representam os negros e nem os indígenas, possivelmente representa os brancos, pois os aspectos visuais não remetem aos asiáticos.
Como são as composições estruturais dos elementos tipológicos?	A charge em análise é composta somente por uma frase disponível num “balão de fala”, muito usado no gênero tira. As letras estão organizadas de forma minúscula, tendo apenas a primeira letra de forma maiúscula. A fonte tipográfica das letras são simétricas, semelhante ao desenho dos personagens que remetem aos seres humanos.
Como as características visuais colaboram no sentido do texto?	
De que forma os elementos analisados contribuem na construção de sentidos do texto visual?	Como se pode observar, os elementos visuais expostos na charge dialogam e produzem efeitos intertextuais e interdiscursivos, de maneira que, também contribuem na crítica do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas duas análises realizadas com o protótipo 3Q3C, foi possível observar que os elementos visuais não podem ser definidos somente como “decorações” de um texto, mas devem ser compreendidos como recursos semióticos capazes de transmitir significados e causar diversificados efeitos de sentido ao enunciado. Em ambos os textos analisados neste capítulo, o infográfico e a charge, notamos que os aspectos visuais carregam marcas ideológicas e culturais que se manifestam no contexto social em que o enunciado está inserido, tais marcas efetuam sentidos no texto e não podem ser desprestigiadas pelo leitor.

O 3Q3C antecede o protótipo 2Q, porque o 3Q3C tem a finalidade de guiar o professor para uma leitura analítica e profunda sobre o texto visual, o qual foi escolhido para ser aplicado por meio de uma proposta didática em sala de aula. Nesse sentido, como apresentado neste capítulo, o 3Q3C não possui direcionamentos que guiam o docente para a criação de propostas didáticas, pois essa não é sua finalidade.

O 3Q3C é um protótipo feito para anteceder a preparação didática de uma aula com o texto visual, enquanto os 2Q é um protótipo que visa a criação de atividades de leitura com o texto visual analisado nos 3Q3C.

Dessa forma, depois realizada uma leitura analítica do texto visual com o protótipo 3Q3C, o docente adentra para o outro material, os 2Q. Nesse protótipo, o professor desenvolverá a proposta didática a ser aplicada em sala de aula, uma vez que já tem um profundo conhecimento sobre o texto visual, com base em sua leitura feita no protótipo 3Q3C. Sendo assim, os 2Q têm uma finalidade didática, enquanto o 3Q3C busca amparar o professor na leitura do texto visual.

No próximo capítulo, apresentamos as características do protótipo 2Q, que tem por objetivo direcionar o professor para uma elaboração didática com o texto visual, junto de dois exemplos de uso com o gênero infográfico e o gênero charge.

5. COMO LER IMAGENS NA ESCOLA? EM BUSCA DE UMA ALTERNATIVA

Uma proposta didática com um texto visual ocorre primeiramente pela escolha do enunciado que será aplicado na sala de aula. Em seguida, o docente faz uma leitura do texto e prepara as questões para os alunos. Na maioria dos casos, esses textos visuais já estão presentes no livro didático do aluno, facilitando o trabalho do professor, assim, o docente apenas adapta o material para a aplicação no ambiente escolar. Contudo, consoante ao resultado da análise do material didático exposta no capítulo 01, as propostas didáticas não são elaboradas com a finalidade de se desenvolver nos alunos o letramento visual, porque visam apenas a decodificação dos recursos imagéticos, e não a sua compreensão e interpretação crítica. Desse modo, requer um trabalho de adaptação do professor.

Em busca dessa adaptação para o contexto escolar, propomos nesta dissertação desenvolver dois protótipos que objetivam auxiliar o professor no processo de aplicação do texto visual em sala de aula, como destacado nos capítulos anteriores, denominamos esses materiais de 3Q3C e 2Q. Neste capítulo, expomos o protótipo nomeado de 2Q, esse material busca auxiliar o docente na elaboração de atividades que nortearão o processo de leitura visual a ser aplicado em sala de aula. As tarefas desenvolvidas pelo professor através desse protótipo devem ser propostas aos estudantes por meio de metodologias interativas e contextualizadas. Com isso, ao elaborar as atividades de leitura visual com base no 2Q, o docente deve colocá-las em diálogo com o contexto do texto, da escola, da série e dos alunos. Portanto, o protótipo 2Q não se refere a um produto “pronto e acabado”, mas a um quadro que objetiva amparar o professor na elaboração de atividades com textos visuais.

Ao contextualizar o protótipo 2Q com o texto visual, com o contexto escolar e também com os educandos, torna-se fundamental que o docente siga as orientações estabelecidas no protótipo, mas também realize adaptações para que se tenha uma efetiva prática de leitura visual. Acreditamos ser imprescindível que as práticas de leitura elaboradas por meio do protótipo 2Q tenham um caráter dialógico para que sejam dada aos alunos a oportunidades de inferir, opinar, criticar e debater com os colegas acerca do enunciado visual. O protótipo 2Q não é um material conteudista, mas um protótipo que tem a finalidade de desenvolver capacidades de letramento visual no educando a fim de que ele se torne um sujeito crítico no meio

social em que vive.

Contudo, para que esse protótipo tenha resultado, é fundamental que seu uso seja sucedido do 3Q3C, isto é, após a escolha do texto visual a ser aplicado no ambiente escolar, o professor precisa realizar uma leitura analítica por meio do protótipo 3Q3C e depois disso deve utilizar o protótipo 2Q para o desenvolvimento de propostas didáticas. Acreditamos que esse percurso é fundamental, porque, primeiramente, o docente estudará o texto visual compreendendo sua composição semiótica e sua relação com o contexto social e ideológico. Depois disso, utilizará o protótipo 2Q para a criação de atividades didáticas com o texto visual analisado.

Para elaborar o material intitulado de 2Q, foi necessário estruturá-lo conforme os aportes teóricos de Pinto (2016), detalhados no capítulo 02. De acordo com a autora mencionada, as propostas que envolvem a leitura visual objetivam despertar no aluno uma maior sensibilidade para as informações visuais e “[...] levá-los à recepção, à leitura, à análise crítica e à produção do gênero trabalhado pelo viés multimodal” (PINTO, 2016, p. 66, *grifo meu*), devem ser organizadas em duas etapas, a primeira se denomina dimensão contextual e a segunda, dimensão operacional.

Na primeira etapa, segundo Pinto (2016), o professor deve realizar atividades que focalizam o embate dialógico entre o “conhecimento de mundo” do estudante e com o conteúdo temático do texto visual. Trata-se de uma pré-leitura que deve abranger questões acerca da condição de produção do enunciado visual; dos elementos sócio-histórico-ideológicos, da particularidade do gênero discursivo, dos autores e dos veículos de circulação. Pinto (2016) destaca a importância dessa discussão se iniciar pelo gênero discursivo, depois disso, ampliar-se para outros assuntos que envolvam as particularidades sobre a condição de produção do texto visual. Esse momento se assemelha ao que Geraldi (2013) denomina atividades linguísticas, são exercícios que buscam o diálogo sobre o conteúdo do texto entre o professor e o estudante sem interrupções para reflexão. Além disso, também identifica as atividades epilinguísticas que, segundo Geraldi (2013), trata-se de exercícios que buscam refletir sobre os recursos expressivos que estão sendo usados no texto, mas aprofundamento gramatical.

Por se tratar de um protótipo que busca amparar o docente com o preparo de atividades que envolvem a leitura de textos visuais, os 2Q se constituem por orientações sintetizadas que direcionam o professor à elaboração de exercícios de interpretação visual com base em Pinto (2016) e Geraldi (2013). Dessa maneira,

correlaciona as atividades linguísticas e as atividades epilinguísticas na primeira etapa, chamada “dimensão contextual” (PINTO, 2016). No entanto, como já mencionado, pelo fato de se tratar de um produto inacabado, ao ser utilizado pelo professor, as atividades desenvolvidas no protótipo 2Q devem ser dialogadas com o contexto real do estudante e do ambiente escolar em que serão aplicados os exercícios.

A segunda parte do protótipo é a dimensão operacional. Baseando-se em Pinto (2016), esse é o momento em que deve acontecer as atividades em torno da Gramática do *Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]). Entretanto, não se trata de atividades normativas que visam apenas a memorização de nomenclaturas, mas de exercícios metalinguísticos contextuais, pois:

[...] não é suficiente apenas entender como os textos são construídos, mas capacitar os alunos para se apropriarem do conhecimento adquirido como produtores de textos *visuais*. O foco é pensar como utilizar a imagem e que significados elas constroem, instrumentalizar os alunos para saírem de uma posição passiva para serem reprodutores sociais do discursivo do ponto de vista de seu contexto social” (PINTO, 2016, p. 68, *grifos meu*).

Dessa forma, é na dimensão operacional que o estudante adentra o reconhecimento da significação e dos efeitos de sentido que os recursos semióticos visuais proporcionam ao texto imagético. Geraldi (2013) qualifica essa categoria de exercício como atividades metalinguísticas, visto que “[...] tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 2013, p. 25). Trata-se de atividades que objetivam que o estudante tenha uma “[...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos *do texto*” (GERALDI, 2013, p. 191, *grifo meu*).

Para a criação das diretrizes do protótipo 2Q, que orientam o professor à elaboração didática com o texto visual, fundamentamo-nos em pressupostos teóricos que compreendem a linguagem como instrumento de interação, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2017) aponta que as atividades escolares devem seguir esse pressuposto, como também Pinto (2016) postula que os exercícios desenvolvidos na dimensão contextual e na dimensão operacional devem compreender tal concepção. Nesse sentido, adotamos nos 2Q os pressupostos

teóricos que compreendem a linguagem humana como instrumento de interação, no caso, os aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, concepção orientada a ser adotada nas aulas de português desde os anos de 1980 pelos estudos da Linguística Aplicada.

O protótipo 2Q também está fundamentado no pressuposto teórico sociosemiótico, que compreende a linguagem humana como um sistema multimodal que se configura por meio de orquestração semiótica, também orientado pela BNCC (BRASIL, 2017) e Pinto (2016). Nesse diálogo de semioses, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) advertem que nenhum modo semiótico é superior ao outro, todos entram em diálogo no texto para constituir significados e produzir efeitos de sentido. Entretanto, há a possibilidade de um modo semiótico se sobressair no texto, por motivos associados às características do gênero discursivo, ao contexto sócio-histórico, à esfera discursiva e ao enunciador. No caso do texto, a multimodalidade se resulta da orquestração de dois modos semióticos: o escrito e o visual, logo o texto é um objeto multimodal, conforme postulado no capítulo 02. Partindo desse pressuposto, neste protótipo focalizamos apenas a leitura da linguagem visual de um texto, por consequência não adentramos na leitura do conteúdo da semiose escrita.

Tomando como fundamento esses dois aportes teóricos sobre a linguagem humana, no caso, a teoria do Círculo de Bakhtin e a Semiótica Social, o protótipo 2Q tem a finalidade de desenvolver no leitor, por meio da leitura, o letramento visual. Consoante ao mencionado no capítulo 02, o letramento visual se define como a capacidade do leitor decodificar, compreender e interpretar os diversificados textos visuais presentes no meio social a fim de que esse indivíduo reconheça as intenções, as posições discursivas, os fundamentos sócio-histórico-ideológico, os elementos culturais, o gênero discursivo e os efeitos de sentido dos recursos semióticos (STOKES, 2002; PINHEIRO, 2016). A perspectiva dos letramentos visuais, segundo Bamford (2001) e Carvalho e Aragão (2015), reconhece que o texto imagético se assemelha ao texto escrito, na medida que sua constituição sintática e estrutural abrange condição de produção, elementos gramaticais, posicionamentos discursivos autorais e contexto sócio-histórico-ideológico, que colaboram no seu processo de significação e de efeitos de sentido, por conta disso, necessitam de uma leitura interpretativa.

Ao compreendermos a linguagem como um instrumento de interação (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINÓV, 2018) de aspecto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), reconhecemos o texto visual como um produto que

necessita de uma leitura crítica para que o leitor adquira uma capacidade de letramento visual. Por consequência, o pressuposto de leitura visual tomado pelo protótipo 2Q abrange o processo interativo e dialógico entre autor-textovisual-leitor. Nesse diálogo, busca-se desenvolver um leitor ativo capaz de compreender, inferir, analisar, opinar, criticar, posicionar-se diante do enunciado visual e praticar ações baseadas em sua leitura. Portanto, consideramos não ser necessário que o leitor dos 2Q memorize conceitos sintáticos da Gramática do *Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), como, por exemplo: *layout*, *design*, modos semióticos, camadas modais etc., mas que compreenda a sua função no texto visual e a maneira que esses elementos colaboram no processo de significação e sentidos do enunciado.

Para a elaboração das diretrizes, em formato de questões, disponíveis no protótipo 2Q, ancoramo-nos nos 26 CLDs desenvolvidos por Gomes (2017) na matriz com capacidades de leitura de gêneros multissemióticos, exposta no capítulo 02. Essas competências, segundo Gomes (2017), direcionam o docente para criação de atividades de leitura com textos multimodais ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos interacionistas e multimodais parametrizados pela BNCC (BRASIL, 2017). No caso desta pesquisa, utilizamos os CLDs como fundamentos de criação das questões interpretativas de elementos pertencentes às semioses visuais. A seguir, apresentamos o modelo do protótipo 2Q.

Quadro 7 – Estruturação do protótipo 2Q

2Q		
Apresentamos neste espaço orientações para os professores.		
	DIMENSÃO CONTEXTUAL	
ANTECEDEM A LEITURA DO TEXTO VISUAL	Abordam-se questões que objetivam auxiliar o professor nas atividades de leitura visual com enfoque reflexivo, com base em Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), Geraldi (2013), Pinto (2016) e Gomes (2017).	Nesse espaço, há breves explicações com linguagem simplificada que podem ajudar o professor na preparação do conteúdo, com base nas perguntas do lado esquerdo.
	DIMENSÃO OPERACIONAL	
PRECEDEM A LEITURA DO TEXTO VISUAL	Abordam-se questões que objetivam auxiliar o professor nas atividades de leitura visual com enfoque reflexivo e metalinguístico, tendo como base Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), Geraldi (2013), Pinto (2016) e Gomes	Nesse espaço, há breves explicações com linguagem simplificada que podem ajudar o professor na preparação do conteúdo, com base nas perguntas ao lado esquerdo.

	(2017).	
--	---------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

O modelo exposto pertence ao protótipo 2Q, como se pode observar sua estruturação é realizada da seguinte forma: a) A organização é feita a partir de títulos em forma de perguntas; b) Ao lado esquerdo, há interrogações disponíveis que buscam amparar e orientar o professor à preparação de atividades voltadas à leitura interpretativa das semioses visuais presentes no texto; c) Ao lado direito, há explicações que buscam auxiliar o professor no momento de elaboração das atividades com os textos visuais. Nossa tentativa foi de criar um protótipo que auxilie o docente na sala de aula, por isso, utilizamos uma linguagem simplificada nas interrogações e nas explicações.

As interrogações que buscam auxiliar o docente, disponíveis ao lado esquerdo do protótipo, tiveram como base as CLDs criadas por Gomes (2017). No caso da dimensão contextual, essa abrange sete questões: as duas primeiras perguntas foram criadas com base na CLD 03, essa competência, Gomes (2017) adverte a importância do professor realizar atividades que contextualizem o conteúdo temático do texto à prática social do educando. Em seguida, são expostas cinco questões que tiveram como base a CLD 04, CLD 08, CLD 10 e a CLD 16, desse modo, as perguntas buscam fazer que o aluno faça inferências e realize compreensões acerca da integralidade do gênero discursivo, isto é, da esfera discursiva, da construção composicional, do conteúdo temático, do estilo, da sua finalidade social, da condição de produção etc. (BAKHTIN, 2011; 2018).

Após ser realizada a leitura do texto visual, o aluno adentra a dimensão operacional, que se inicia com três questões que tem como base as CLD 01, CLD 02; CLD 07 e CLD 09. Nesse sentido, as perguntas buscam do aluno a inferência, a compreensão e a interpretação dos elementos visuais, considerando a organização no espaço visual, o enquadramento das informações, a hierarquia dos elementos que compõem a imagem e a sua relação com os valores socioideológicos instaurados no contexto sócio-histórico-cultural. Depois disso, são expostos no 2Q questões que objetivam relacionar as características do *design* do texto visual aos valores sociais e ideológicos do contexto em que o enunciado está inserido, essas questões são ancoradas nas CLD 11, CLD 12, CLD 13, CLD 14, CLD 15 e CLD 20. Após isso, o protótipo se ancora nas CLD 21, CLD 22, CLD 23 e CLD 25, por

consequência, as perguntas buscam que o estudante compreenda a relação entre os recursos semióticos e os padrões ideológicos estabelecidos no meio social. Em seguida, o protótipo expõe uma questão que tem como base as CLD 16, CLD 17 e CLD 18, com isso, buscam que o leitor compreenda as relações dialógicas, intertextuais e interdiscursivas dos recursos semióticos disponíveis no texto. Depois disso, tendo como base a CLD 13, o protótipo apresenta uma questão que busca reconhecer os efeitos de sentidos dos elementos tipográficos disponíveis no texto. Para finalizar, o protótipo apresenta uma questão que busca desenvolver uma competência crítica no leitor, essas duas questões foram baseadas nas competências CLD 07, CLD 08 e CLD 24 e CLD 26. A partir disso, apresentamos o protótipo a seguir.

Quadro 8 – Protótipo 2Q

2Q	
<p>- Este protótipo foi desenvolvido para amparar o professor de língua portuguesa nas atividades que envolvem a leitura de textos visuais.</p> <p>- Lembre-se! Para utilizar esse protótipo, é necessário ter realizado a análise do texto visual proposta para a aula no protótipo 3Q3C.</p> <p>- Para que este protótipo tenha funcionamento na sala de aula, é necessário que o professor realize adaptações conforme o contexto escolar.</p> <p>- Este protótipo é composto pela dimensão contextual, em que o docente realiza questões linguísticas e epilinguísticas sobre o conteúdo do texto visual, de forma oral. Também se constitui pela dimensão operacional, em que o professor desenvolve e aplica atividades metalinguísticas.</p>	
<p align="center">DIMENSÃO CONTEXTUAL (Questões que antecedem a leitura do texto visual)</p>	
1. De que forma o conteúdo temático do texto visual pode se relacionar com a prática social do estudante?	Orientamos o professor a elaborar questões que busquem relacionar o conteúdo temático do texto visual à realidade social do educando para que o aluno se familiarize com a leitura do texto a ser iniciada.
2. Quais os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático do texto visual?	Orientamos o professor a criar questões que problematizem o tema do texto tendo como base o contexto social do aluno.
3. Qual a condição de produção do texto visual? (posição social do(s) autor(es); contexto). 4. Qual o gênero discursivo do texto visual e quais as suas características composicionais? 5. Que temáticas esse gênero discursivo costuma abordar? 6. Quem costumam ser os autores de textos pertencentes a esses gêneros discursivos? 7. Para quem esse texto foi escrito?	Orientamos o professor a criar questões que ajudem o aluno a compreender a finalidade social do gênero discursivo e de que maneira as configurações do gênero discursivo podem ser influenciadas pelos posicionamentos autorais do enunciador.

DIMENSÃO OPERACIONAL <i>(Questões que precedem a leitura do texto visual)</i>	
1. O que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos estão organizados no <i>layout</i> do texto? 3. Qual a hierarquia dos elementos visuais na imagem? 4. De que forma o <i>layout</i> , o <i>design</i> e a posição/hierarquia dos elementos visuais no texto colaboram na produção de sentidos?	As perguntas destas etapas devem guiar o aluno leitor à interpretação do conteúdo imagético, de modo que o estudante consiga relacionar o <i>layout</i> , o <i>design</i> , a organização dos elementos visuais no texto e com os valores ideológicos arraigados na sociedade e os efeitos de sentido.
5. O <i>design</i> empregado no texto visual se relaciona a determinados valores sociais e ideológicos de que contexto histórico? 6. Há evidências de padrões sociais ideológicos no <i>design</i> do texto visual?	
7. Como são os personagens da cena visual? 8. Há evidências de padrões sociais impostos na sociedade retratados na imagem? 9. Há elementos visuais que induzem o leitor a possíveis interpretações?	Orientamos os professores que elaborem questões que busquem do aluno a averiguação sobre como a forma de retratar a composição visual dos personagens colaboram no significado e sentido do texto visual. Além disso, parametrizamos ao docente que crie produza interrogações que objetivem do estudante a reflexão dos personagens presentes na história e os relacione a possíveis perpetuação de ideologias ou padrões sociais da sociedade.
10. De que forma os traços de intertextualidade e interdiscursividade colaboram na construção de sentido?	Orientamos ao docente que auxilie o aluno a compreender quais os elementos intertextuais e/ou interdiscursivos que podem estar presentes no texto visual e de que ajudam na construção de sentido.
11. De que forma o estilo tipográfico contribui nos sentidos do texto visual? (Fontes das letras; negrito ; <i>itálico</i> ; <u>sublinhado</u> ; tachado etc.).	Nas questões pertencentes a esse espaço, orientamos o docente a criar perguntas que objetivem do leitor a reflexão dos elementos tipográficos e sua relação com o gênero discursivo e com o texto visual, visto que, há gêneros do discurso que utilizam determinadas tipografias por conta dos valores histórico-ideológico instaurados na sociedade.
12. De que forma o processo de leitura visual pode ser concluído? 13. De que forma o processo de leitura visual pode colaborar o desenvolvimento crítico do aluno?	Nas últimas questões, o aluno deve compreender como os aspectos interpretados no decorrer das atividades de leitura visual são objetos de interpretação e de reconhecimento da sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os 2Qs foram desenvolvidos para o professor e/ou criador de conteúdo didático. Nessa proposta, nosso objetivo é facilitar a didática da leitura crítica dos recursos visuais presentes em textos multimodais, os quais são instrumentalizados por meio de diferentes gêneros discursivos. Contudo, nosso desejo não é que o professor utilize esse material como algo pronto e acabado, isto

é, como um molde concreto. É fundamental que o docente relacione as questões apresentadas ao lado esquerdo com o contexto sócio-histórico-ideológico do aluno, portanto o docente é livre para criar interrogações relacionadas a essas, do lado direito, para facilitar a interação entre autor-textovisual-leitor. Se isso não acontecer, os 2Qs não terão resultado, serão apenas um pretexto, uma proposta voltada para o ensino tradicional, e não é nosso foco. O professor também tem o livre-arbítrio para escolher as didáticas pedagógicas para aplicação dos 2Qs, visto que nosso objetivo se volta apenas à proposta de leitura visual. Esperamos que, ao utilizar os 2Qs, os alunos possam compreender de maneira crítica as semioses visuais de um texto, intensificando suas habilidades para se tornar um cidadão ativo, indagador e responsivo em suas práticas sociais.

5.1.2Q: MODELO DIDÁTICO COM O GÊNERO INFOGRÁFICO.

Nesta subseção, apresentamos atividades criadas por meio do protótipo 2Q com o gênero infográfico, intitulado: “Como é o interior de um formigueiro?”, publicado na *Revista Mundo Estranho* em 2017.

Quadro 9 – Atividades elaboradas por meio do 2Q com o gênero infográfico

2Q	
<p>- Este protótipo foi desenvolvido para amparar o professor de língua portuguesa nas atividades que envolvem a leitura de textos visuais. - Lembre-se! Para utilizar esse protótipo, é necessário ter realizado a análise do texto visual proposta para a aula no protótipo 3Q3C. - Para que este protótipo tenha funcionamento na sala de aula, é necessário que o professor realize adaptações conforme o contexto escolar. - Este protótipo é composto pela dimensão contextual, em que o docente realiza questões linguísticas e epilinguísticas sobre o conteúdo do texto visual, de forma oral. Também se constitui pela dimensão operacional, em que o professor desenvolve e aplica atividades metalinguísticas.</p>	
DIMENSÃO CONTEXTUAL <i>(Questões que antecedem a leitura do texto visual)</i>	
Direcionamentos para o professor	Questões sobre o texto
1. De que forma o conteúdo temático do texto visual pode ser relacionado com a prática social do estudante?	1. Quem já pisou num formigueiro? 2. Vocês sabem como é o interior de um formigueiro? 3. Vocês sabem de que maneira as formigas constroem esses formigueiros?

2. Quais os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático do texto visual?	4. De que forma as formigas interagem no ambiente que habitam?
3. Qual a condição de produção do texto visual? (posição social do(s) autor(es); contexto). 4. Qual o gênero discursivo do texto visual e quais as suas características composicionais? 5. Que temáticas esse gênero discursivo costuma abordar? 6. Quem costumam ser os autores de textos pertencentes a esses gêneros discursivos? 7. Para quem esse texto foi escrito?	5. O texto cuja leitura vocês farão pertence ao gênero infográfico, vocês já ouviram falar? Sabem as características desse gênero? 6. O modo como esse texto se organiza é semelhante a outros que você conhece, nos quais se apresentam informações científicas? O que há de específico no modo de organização desse texto a que chamamos infográfico? 7. Onde o texto foi publicado? 8. Para vocês, qual a finalidade desse texto?
DIMENSÃO OPERACIONAL (Questões que precedem a leitura do texto visual)	
1. O que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos estão organizados no <i>layout</i> do texto? 3. Qual a hierarquia dos elementos visuais na imagem? 4. De que forma o <i>layout</i> , o <i>design</i> e a posição/hierarquia dos elementos visuais no texto colaboram na produção de sentidos?	1. Agora no seu caderno, descreva o que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos descritos na resposta anterior estão organizados no texto visual? 3. Considerando a posição que ocupam na imagem, há elementos que são principais e outros secundários? Quais? Explique.
5. O <i>design</i> empregado no texto visual se relaciona a determinados valores sociais e ideológicos de que contexto histórico? 6. Há evidências de padrões sociais ideológicos no <i>design</i> do texto visual?	4. Os elementos visuais empregados numa imagem podem expor características da época em que foi criada. Nesse caso, o texto visual analisado, embora tenha sido publicado recentemente, apresenta características visuais da atualidade ou do passado? Por quê? 5. Há elementos visuais que expõem aspectos de nossa cultura, quais? De que forma eles ajudam no sentido do texto? 6. As cores utilizadas no texto fazem você lembrar de costumes/crenças de nossa cultura? Por exemplo, a cor preta na cultura brasileira se relaciona ao luto. 7. De que maneira os desenhos que representam as formigas ajudam na compreensão do texto?
7. Como são os personagens da cena visual? 8. Há evidências de padrões sociais impostos na sociedade retratados na imagem? 9. Há elementos visuais que induzem o leitor a possíveis interpretações?	8. Quais recursos visuais das formigas e do formigueiro que retratam a existência de hierarquia entre as formigas?
10. De que forma os traços de intertextualidade e interdiscursividade colaboram na construção de sentido?	9. Os recursos visuais (imagem, letra ou cor) do enunciado se relacionam com outro já visto em outro texto já lido anteriormente por nós? Qual ou quais? Descreva-os.
11. De que forma o estilo tipográfico contribui nos sentidos do texto visual? (Fontes das letras; negrito ; <i>itálico</i> ; <u>sublinhado</u> ; tachado etc.).	10. Os textos pertencentes ao gênero infográfico costumam usar esses tipos de letra? 11. Como o uso do negrito ou do aumento do tamanho da letra influenciam na construção do sentido do texto?

12. De que forma o processo de leitura visual pode ser concluído? 13. De que forma o processo de leitura visual pode colaborar com o desenvolvimento crítico do aluno?	12. De que maneira o conteúdo visual dessa imagem colabora para a compreensão de um formigueiro? 13. De que forma essa atividade contribuiu para uma melhor interpretação do gênero infográfico?
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscamos exemplificar a proposta didática por meio dos 2Q com o gênero infográfico, também analisado anteriormente por meio do protótipo 3Q3C.

5.2.2Q: MODELO DIDÁTICO COM O GÊNERO CHARGE

Adiante, temos um exemplo de proposta didática utilizando um texto pertencente ao gênero charge, o qual está publicado no livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa do 9º ano* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), analisado no capítulo 01. Como destacado anteriormente, a atividade presente no material didático analisado com esse texto não segue as diretrizes instauradas pela BNCC (BRASIL, 2017), por consequência, os pressupostos interacionistas de linguagem, uma vez que focaliza apenas a decodificação do conteúdo visual.

Quadro 10 – Atividades elaboradas por meio dos 2Q com o gênero charge

2Q
<ul style="list-style-type: none"> - Este protótipo foi desenvolvido para amparar o professor de língua portuguesa nas atividades que envolvem a leitura de textos visuais. - Lembre-se! Para utilizar esse protótipo, é necessário ter realizado a análise do texto visual proposta para a aula no protótipo 3Q3C. - Para que este protótipo tenha funcionamento na sala de aula, é necessário que o professor realize adaptações conforme o contexto escolar. - Este protótipo é composto pela dimensão contextual, em que o docente realiza questões linguísticas e epilinguísticas sobre o conteúdo do texto visual, de forma oral. Também se constitui pela dimensão operacional, em que o professor desenvolve e aplica atividades metalinguísticas.
DIMENSÃO CONTEXTUAL <i>(Questões que antecedem a leitura do texto visual)</i>



Direcionamentos para o professor	Questões sobre o texto
1. De que forma o conteúdo temático do texto visual pode ser relacionado com a prática social do estudante?	1. Vocês tem <i>WhatsApp</i> ou conhece alguém que possui? 2. Conhece alguma pessoa que tem costume de enviar informações sobre política? 3. Será que todas as informações que envolvem política recebidas nesse aplicativo são verdadeiras?
2. Quais os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático do texto visual?	4. Qual a relação entre essas informações com as <i>Fake news</i> ? 5. Por que as <i>Fake news</i> são um problema para a sociedade? 5. De que forma as <i>Fake news</i> são encaradas pela sociedade?
3. Qual a condição de produção do texto visual? (posição social do(s) autor(es); contexto). 4. Qual o gênero discursivo do texto visual e quais as suas características composicionais? 5. Que temáticas esse gênero discursivo costuma abordar? 6. Quem costumam ser os autores de textos pertencentes a esses gêneros discursivos? 7. Para quem esse texto foi escrito?	6. Esse texto pertence ao gênero charge, qual a função desse gênero? 7. Quem costumam ser os autores de uma charge? 8. Onde as charges costumam ser publicadas? 9. Quais as características de uma charge?
DIMENSÃO OPERACIONAL (Questões que precedem a leitura do texto visual)	
1. O que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos estão organizados no <i>layout</i> do texto? 3. Qual a hierarquia dos elementos visuais na imagem? 4. De que forma o <i>layout</i> , o <i>design</i> e a posição/hierarquia dos elementos visuais no texto colaboram na produção de sentidos?	1. Descreva o que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos que você descreveu na resposta anterior são organizados na imagem? 3. Quais elementos dessa imagem são principais e quais os secundários? De que forma isso colabora no sentido do texto?

<p>5. O <i>design</i> empregado no texto visual se relaciona a determinados valores sociais e ideológicos de que contexto histórico?</p> <p>6. Há evidências de padrões sociais ideológicos no <i>design</i> do texto visual?</p>	<p>2. A charge é um gênero discursivo que busca expor uma crítica social, portanto é fundamental que ao realizar a leitura de uma charge se retome o contexto histórico-social, no caso da charge lida, ela foi elaborada na atualidade. Diante disso responda: os elementos visuais (a forma do desenho, das cores, dos traços) remetem à traços artísticos atuais? Justifique sua resposta.</p>
<p>7. Como são os personagens da cena visual?</p> <p>8. Há evidências de padrões sociais impostos na sociedade retratados na imagem?</p> <p>9. Há elementos visuais que induzem o leitor a possíveis interpretações?</p>	<p>3. De que forma os aspectos visuais dos personagens se relacionam com as pessoas do nosso contexto social?</p> <p>4. De que maneira o rosto do desenho que representa o frentista (postura e o rosto) colabora nos efeitos de sentido do texto? E o rosto e a postura do personagem dentro do carro?</p> <p>5. De que forma a construção visual dos personagens colaboram na construção de sentido crítica do texto?</p> <p>6. Há motivos de serem utilizadas apenas pessoas brancas? Quais seriam?</p> <p>7. Com base nas respostas anteriores, de que forma o sentido da imagem se constrói a partir da ação do abastecimento de combustível?</p>
<p>10. De que forma os traços de intertextualidade e interdiscursividade colaboram na construção de sentido?</p>	<p>8. A que as cores verdes utilizadas no texto remetem?</p> <p>9. Quais as/os logomarcas/logotipos utilizados no texto?</p> <p>10. Como as/os logomarcas/logotipos colaboram na construção de sentido do texto?</p>
<p>11. De que forma o estilo tipográfico contribui nos sentidos do texto visual? (Fontes das letras; negrito; <i>itálico</i>; <u>sublinhado</u>; tachado etc.).</p>	<p>11. De que forma o tipo de letra do texto colabora na construção de sentido da imagem?</p>
<p>12. De que forma o processo de leitura visual pode ser concluído?</p> <p>13. De que forma o processo de leitura visual pode colaborar com o desenvolvimento crítico do aluno?</p>	<p>12. Ler a charge, considerando mais fortemente seus aspectos visuais, contribuiu para sua reflexão a respeito de <i>Fake News</i>? Explique.</p> <p>13. De que forma essa atividade contribuiu para uma melhor interpretação do gênero charge?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, buscamos apresentar um exemplo de proposta didática com o gênero charge por meio do protótipo desenvolvido denominado 2Q. Objetivamos apresentar nessa proposta didática realizada por meio do protótipo 2Q atividades que busquem do aluno a interpretação do texto visual e dos efeitos de sentido proporcionados pelos recursos semióticos visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotarmos a perspectiva de linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin e pelos estudiosos da Análise Dialógica do Discurso, reconhecemos que a linguagem humana se define como um instrumento inacabado que acontece num ato responsivo entre indivíduos, por consequência, não há neutralidade na linguagem, pois numa enunciação há marcas de posicionamentos discursivos dos sujeitos. A linguagem é um elemento ideológico, caracterizado por valores sociais conforme o contexto histórico-cultural. Bakhtin (2011) enfatiza que a comunicação humana acontece por enunciados, que se instrumentalizam por meio de gêneros do discurso que apresentam características próprias adequadas, de acordo com o contexto social, o conteúdo temático da enunciação e a necessidade humana no ato da interação discursiva.

O posicionamento teórico defendido nesta dissertação a partir da Semiótica Social também nos proporcionou a compreensão de que a linguagem humana não se caracteriza de forma monomodal, mas particulariza-se por ser multimodal. Os sociossemiotistas Kress e Van Leeuwen (2006) postulam que a linguagem se estabelece por meio de modos semióticos. Tais elementos dialogam num enunciado, logo colaboram no seu processo de significação e de sentido. Ribeiro (2021) destaca que essa orquestração semiótica está vinculada à realidade em que o enunciado está inserido, isto é, à condição de produção e a suas marcas sociais, ideológicas e culturais, juntamente com o posicionamento do enunciador. Vale destacar que as semioses também se adequam aos limites composicionais do gênero discursivo.

Baseando-se nessas duas vertentes teóricas, detalhadas no capítulo 02, nesta pesquisa o texto é compreendido, independentemente de seu veículo de circulação, como um enunciado que se instrumentaliza por meio de gêneros discursivos e se caracteriza por ser multimodal. Dessa forma, ancorando-se em Kress e Van Leeuwen (2006) e Ribeiro (2021), não existe texto monomodal, pois a linguagem humana é multimodal. Um texto se caracteriza por ser um elemento social que se constitui a partir de suas marcas ideológicas, discursivas e valorativas, as quais também estão vinculadas aos posicionamentos do enunciador, às características do veículo de circulação e ao funcionamento social do gênero discursivo. O texto é um produto dialógico e de interação entre o enunciador e o enunciatário, nesse viés, ao

criar um texto o autor insere seus posicionamentos discursivos e um determinado sujeito, ao realizar a leitura, também coloca seus posicionamentos discursivos no processo de interpretação.

O texto é oriundo de uma orquestração entre modos semióticos que carregam traços ideológicos e valorativos do meio social onde está inserido. Condicionados ao modo semiótico, encontram-se os recursos semióticos que se referem aos artefatos escolhidos pelo enunciador para se realizar significados e efeitos de sentido sobre o texto. Esses elementos também estão vinculados às características composicionais do gênero discursivo, por conta disso, ajustam-se de acordo com o texto, com contexto e com a sua condição de produção. Para Kress e Van Leeuwen (2006), um texto se estabelece num determinado *layout*, esse elemento é definido como o espaço em que acontece a orquestração semiótica. No layout, há elementos que também influenciam no processo de significação e de sentido do texto que são organizados em três diferentes componentes: o *framing*, a saliência e o valor da informação, discutidos no capítulo 02. No layout, os elementos se organizam de acordo com um *design*, que são as práticas, parâmetros e diretrizes convencionadas no meio social, com articulação cultural e ideológica, que colaboram no processo de significação e de sentido do texto.

Dessa forma, a concepção de texto adotada nesta dissertação ultrapassa as práticas tradicionais que o elencam apenas como um artefato linguístico composto por um código alfabético escrito. Conforme mencionado no parágrafo anterior, reconhecemos que um texto, produto socialmente organizado, caracteriza-se pelo diálogo de múltiplas semioses que estão vinculadas a um *layout*, a um *design* e às características do gênero discursivo. Esses elementos, considerados numa perspectiva tradicional como artefatos decorativos, são signos ideológicos capazes de colaborar no processo de significação e de efeitos de sentido.

Por conta disso, como defendido nesta dissertação ao longo do capítulo 02, os sujeitos da atualidade necessitam urgentemente de práticas de leitura visual que ultrapassem a decodificação do signo ideológico e avancem para uma leitura interpretativa em busca de se desenvolver uma capacidade crítica no indivíduo. Destacamos que essas atividades precisam ser urgentes, pois em concordância a Bamford (2001) e Bleed (2005), estamos vivendo um período de “bombardeio” de textos visuais, sem nenhuma “munição”, nesse sentido também, Ribeiro (2021) postula que os equipamentos digitais proliferaram ainda mais o uso de recursos

semióticos visuais.

A leitura crítica de textos visuais, defendida nesta pesquisa, relaciona-se com o desenvolvimento do letramento visual que, segundo Stokes (2002) e Bamford (2001), contribuiu para o desenvolvimento no indivíduo de habilidades críticas para a leitura de imagens, visando que o leitor compreenda o enunciado visual e sua relação com os elementos sintático-semânticos, com a condição de produção que envolve os aspectos sociais em que o enunciado foi produzido, bem como gênero discursivo, posição social do autor, público-alvo, conteúdo temático, estruturação etc. Um sujeito letrado visualmente é capaz de realizar interpretação do conteúdo imagético, consegue manipular de maneira crítica os diversos enunciados visuais ao seu redor, pois adentra além da estrutura textual visual e busca compreender de que forma os elementos visuais proporcionam sentidos e como a posição discursiva do autor colabora no processo de construção de sentidos. Para Carvalho e Aragão (2015), os indivíduos letrados visualmente também devem ser capazes de reconhecer, em alguns casos, as relações existentes entre as semioses visuais e as escritas, pois vários textos apresentam a hibridização desses modos semióticos. Além disso, também deverão ser capazes de construir e reconstruir os sentidos do texto visual, relacionando-o com as marcas ideológicas, culturais e intencionalidades autorais.

Por conta disso, acreditamos que o ambiente escolar enquanto agenciador de letramentos (KLEIMAN, 2004) tem a responsabilidade social de desenvolver capacidades de letramento visual dos estudantes a fim de que eles se tornem sujeitos críticos diante da modalidade imagética. Segundo Freire (1982) a escola tem um compromisso com o desenvolvimento da sociedade e de seus integrantes. A instituição escolar não deve ser concebida como um espaço que apenas ensina o aluno a “ler e escrever”, mas deve ser definida como um ambiente capaz de modificar a realidade social do indivíduo por meio do conhecimento. À vista disso, os conteúdos ensinados pelo docente em sala de aula precisam ter envolvimento efetivo com o contexto dos educandos. Sendo assim, na atualidade, em que vivemos numa constante interação com textos visuais (BAMFORD, 2001; BLEED, 2005; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; RIBEIRO, 2021), as atividades aplicadas na escola necessitam promover práticas de leitura de textos visuais, tomando como enfoque o desenvolvimento crítico dos estudantes para que sejam capazes de decodificar, de compreender e de interpretar a variedade de imagens no meio social

que habita.

A BNCC (BRASIL, 2017) compreende que os enunciados visuais devem ser considerados como elementos a serem lidos e interpretados no ambiente escolar, além disso, de forma interativa e dialógica, como sugerido desde os PCN (BRASIL, 1997). Conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2017), nas disciplinas de língua portuguesa, os professores e os materiais didáticos das instituições escolares devem estar preparados para a didatização de exercícios de leitura visual tomando como fundamento teorias que garantam o desenvolvimento de competências críticas nos estudantes.

Em busca de averiguar a atual situação escolar no que envolve as atividades de leitura visual, realizamos uma pesquisa no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES* a fim de se verificar os resultados de estudos, desenvolvidos entre os anos de 2014-2022, que tiveram como objetivo a análise de exercícios de leitura visual nos livros didáticos. Conforme já dito, os pesquisadores destacaram a escassez de atividades de leitura visual que visam o desenvolvimento crítico do educando, para eles, as atividades se estabelecem em perspectivas ultrapassadas que visam apenas a decodificação do código linguístico. Outro detalhe que nos chamou a atenção e que motivou nosso estudo foram os resultados das pesquisas de Rodrigues (2015), Costa (2015) e Ferreira de Moraes, Souza e Silva (2019), segundo esses estudiosos, os professores sentem dificuldade e insegurança no processo de leitura de textos visuais, assim como na aplicação de textos visuais no ambiente escolar.

Ao depararmos com os resultados dessas pesquisas, constatamos que os professores e os alunos enfrentam problemas semelhantes. Embora o docente tenha um curso superior, ele apresenta dificuldade no processo de leitura visual, e os livros didáticos não possuem atividades que o auxiliem na aplicação didática. Já os alunos, além de não ter o domínio de leitura visual, não têm materiais que possibilitem o desenvolvimento de letramento visual. A fim de buscar soluções para esse problema, tivemos o objetivo nesta pesquisa de problematizar as possibilidades de leitura de textos visuais no ensino fundamental dentro da disciplina de língua portuguesa. Esse objetivo geral foi organizado por três diferentes objetivos secundários: 1. Avaliar a qualidade das atividades de leitura visual de um livro didático presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná; 2. Criar um protótipo para análise de textos visuais; e 3. Criar um protótipo que auxilia o

professor na elaboração de atividades de leitura de textos visuais. Esses objetivos secundários foram organizados por meio das seguintes questões de pesquisa: 1. Como são constituídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos aprovados pela SEED/PR?; 2. De que forma a pesquisa em torno dos letramentos visuais e da Semiótica Social pode colaborar na formação do docente que vai lidar com as atividades de leitura visual? 3. De que forma podemos colaborar com o trabalho docente nas atividades de leitura visual?

No primeiro objetivo específico desta pesquisa tivemos a finalidade de avaliar a qualidade das atividades de leitura visual de um livro didático presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná, esse objetivo secundário teve como problematização a seguinte questão: como são constituídas as atividades de leitura visual nos livros didáticos aprovados pela SEED/PR?

O material didático escolhido para a realização da análise pertence ao 9º ano do ensino fundamental e está disponível nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná até o ano de 2022. Escolhemos um livro didático do 9º ano, pois tínhamos a hipótese de que havia questões de leitura visual que objetivam a interpretação do conteúdo, conforme postula a BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que os alunos pertencentes a essas turmas estão finalizando uma etapa escolar e se preparando para o Ensino Médio, período marcado pela realização de processos seletivos para ingressar na universidade e/ou no mercado de trabalho.

No decorrer da análise realizada, exposta no capítulo 01, notamos que as atividades de leitura visual presentes no livro didático contrapõem a hipótese elencada, porque elas não concebem as diretrizes elencadas pelo atual documento de ensino, a BNCC (BRASIL, 2017). Conforme a análise realizada, as atividades de leitura visual do material didático não adentram a concepção de letramento visual, dessa forma, não têm como finalidade o desenvolvimento crítico do educando, com também de um leitor de imagens ativo no meio social que habita. A perspectiva de leitura de textos visuais adotada pelo material didático é ultrapassada para as turmas do 9º ano do ensino fundamental, porque objetivam do aluno somente a decodificação do conteúdo semiótico visual, por conta disso, são comuns as questões serem semelhantes a esta: “O que você vê na imagem?”. Embora essa questão seja importante num processo de leitura visual, pois o indivíduo consegue observar os detalhes da imagem, tal questão não ultrapassa o processo de decodificação, isto é, não há perguntas de compreensão, inferências e interpretação.

Com base nos resultados encontrados na análise feita sobre o livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa* de Oliveira e Araújo (2018), presente nas escolas públicas regidas pelo Governo do Estado do Paraná; nos resultados das pesquisas realizadas entre 2014-2022, disponíveis no *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES*, sobre as atividades de leitura visual nos materiais didáticos; nas postulações elencadas por Rodrigues (2015), Costa (2015) e Ferreira de Moraes, Souza e Silva (2019) acerca das dificuldades docentes no que se refere a leitura de textos visuais e sua aplicação no ambiente escolar, resolvemos direcionar nosso estudo para a resolução da seguinte problemática: de que forma a pesquisa em torno dos letramentos visuais e da Semiótica Social pode colaborar na formação do docente que vai lidar com as atividades de leitura visual? Para responder a esse questionamento, esta pesquisa se direcionou para o segundo objetivo específico: criar um protótipo para análise de textos visuais. Tivemos como hipótese a convicção de que uma pesquisa em torno da semiótica visual tem condições de favorecer o repertório de conhecimentos desse campo desde que haja um trabalho de transposição dos conhecimentos teóricos para a prática de sala de aula.

Nesse sentido, ao tomarmos a iniciativa de criar um material que amparasse o docente no trabalho com textos visuais em sala de aula, primeiramente, refletimos sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor enquanto leitor de textos visuais. Com base em Freire (2001, p. 259) acreditamos que um docente, independentemente da disciplina ministrada, deve ter “[...] responsabilidade ética, política e profissional que lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”, dessa maneira, ao realizar o trabalho em sala de aula, o professor deve estar preparado para a aplicação do conteúdo. Em busca de ajudar o professor com a leitura de textos visuais decidimos criar o material intitulado de 3Q3C, esse material não tem fins didáticos, pois seu objetivo é auxiliar o professor com a leitura do texto visual a ser proposto para as atividades aos alunos. Desse modo, o 3Q3C se constitui por uma linguagem acadêmica em que se busca do docente uma leitura crítica, interpretativa e analítica do texto visual, antes de ser exposto aos alunos. Como destacado no capítulo 02, esse protótipo se fundamenta teoricamente nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e da Semiótica Social.

Acreditamos que o 3Q3C colabora no processo de letramento visual do professor de língua portuguesa, pois esse material busca do docente a realização

de uma leitura profunda junto com uma análise do texto visual a ser proposto em atividades para a sala de aula. Além disso, o protótipo em destaque também confirma nossa hipótese de pesquisa para o segundo objetivo específico, pois reconhecemos que antes da realização de uma proposta didática, é fundamental que o professor tenha conhecimentos científicos que ajudam no desenvolvimento e elaboração didática da proposta de leitura.

As análises realizadas por meio do 3Q3C nos ajudam a perceber que, por meio desse protótipo, o docente poderá realizar uma leitura profunda do texto visual que se pretende aplicar no ambiente escolar. Dessa forma, o professor consegue ter um conhecimento analítico que o prepara para o desenvolvimento das atividades no protótipo 2Q. O protótipo 3Q3C não possui diretrizes que amparam o professor de língua portuguesa com o preparo e aplicação de propostas didáticas de leitura visual na sala de aula, como destacado nos parágrafos anteriores, esse material busca ajudar o docente com a leitura de textos visuais, por consequência, na prática de uso, antecede o protótipo 2Q.

Em busca de auxiliarmos o professor com a elaboração e aplicação didática de propostas de leitura visual no ambiente escolar, buscamos responder a terceira problematização desta pesquisa: de que forma podemos colaborar com o trabalho docente nas atividades de leitura visual? Essa questão de pesquisa está situada no terceiro objetivo específico, apontado anteriormente, em que tratamos de criar um protótipo que auxilia o professor na elaboração de atividades de leitura de textos visuais e tendo como hipótese o desenvolvimento de uma possível contribuição para a formação e a prática docente é a criação de protótipos que auxiliem na produção de materiais didáticos. O protótipo desenvolvido por meio desse objetivo de estudo se denomina 2Q e refere-se a um material que sucede o uso do protótipo 3Q3C.

Acreditamos que depois do professor realizar uma leitura profunda e analítica sobre o texto visual escolhido para ser aplicado na sala de aula através do protótipo 3Q3C, o docente se encaminha para a criação de propostas didáticas de leitura com o texto visual selecionado por meio do protótipo 2Q. Esse material se constitui de fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin e da Semiótica Social, conforme apontado no capítulo 02. Para organizarmos o material de forma didática, recorreremos aos pressupostos da perspectiva dos letramentos visuais, às teorias sobre as práticas de leitura elencadas por Freire (1982), Silva (1997; 1999), Lima (2006) e

Geraldi (2013) e aos postulados de Pinto (2016) e de Gomes (2017). Dessa forma, o protótipo 2Q se constitui em duas fases, a primeira se denomina dimensão contextual e busca aplicar atividades linguísticas e epilinguísticas acerca do texto visual, seguindo os pressupostos da matriz de Gomes (2017). A segunda parte do protótipo intitula-se dimensão operacional, nessa fase, se busca aplicar atividades metalinguísticas, mas não em busca de memorização de conteúdo, e sim, no desenvolvimento crítico em torno da Gramática do *Design Visual* de Kress e Van Leeuwen (2006).

Por meio de atividades elaboradas pelo professor com o uso do protótipo 2Q, esperamos contribuir no ensino de língua portuguesa, na formação leitora dos estudantes brasileiros e no desenvolvimento de capacidades de letramento visual nos educandos. Acreditamos que as atividades exemplificadas no capítulo 04, com o gênero infográfico e com o gênero charge, ultrapassam o processo de decodificação e avançam para que o aluno faça a interpretação dos recursos semióticos visuais, compreendendo que esses elementos estão relacionados ao seu contexto histórico-social e aos posicionamentos discursivos do enunciador. Além disso, o gênero discursivo também é evidenciado nesse material para que o estudante consiga compreender que o texto visual também recebe influências desse material. Dessa forma, por meio de atividades elaboradas pelo 2Q, o aluno poderá compreender que as semioses visuais não são meras decorações do texto, mas signos ideológicos capazes de efetuar sentido e significado.

Ao longo desta pesquisa, pôde-se perceber que os recursos semióticos visuais de um texto não são apenas artefatos decorativos que não ajudam na significação e nos sentidos do enunciado. Entretanto, como defendido neste estudo, os recursos visuais são signos ideológicos que devem ser lidos, compreendidos, debatidos e interpretados pelos sujeitos. Nesta pesquisa, buscamos contribuir com o ensino de leitura visual no ambiente escolar, propondo a elaboração de dois protótipos que objetivam amparar o docente no processo de preparação de aulas com textos visuais, com o desenvolvimento de propostas didáticas e com a sua aplicação no contexto escolar. Esperamos que a pesquisa colabore com o trabalho do professor e com outros estudos relacionados às metodologias de ensino.

Vale destacar que nesta dissertação defendemos que todo texto é um produto multimodal, sendo que essas múltiplas semioses são fundamentais para o processo de significação e de sentido. , devendo, então, ser decodificadas;

compreendidas; interpretadas. Dessa forma, ao focalizarmos nesta pesquisa apenas a leitura de semioses visuais em textos, não tivemos a finalidade de realizar dicotomias no processo de leitura, por exemplo: leitura apenas de semiose visual ou leitura apenas da semiose escrita. Tivemos o objetivo de realizar esse recorte, pois considerando que há muitas pesquisas científicas em torno da leitura verbal, esta pesquisa busca contribuir para a abordagem e o desenvolvimento de práticas que incluam a leitura visual. Com isso, ao se utilizar os protótipos no ambiente escolar, o docente tem o “livre-arbítrio” para trabalhar os recursos verbais, inclusive, colocando-os em diálogo com os elementos visuais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jaqueline Maria de. **Expressão verbal para quê? Uma imagem vale mais que mil palavras!** 2016. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016. Disponível em: pgcl.uenf.br/arquivos/2016_jaqueline_tese_010220191630.pdf. Acesso em 10 de fev. 2022.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993. Título original: *Toward a philosophy of the act*. Tradução da edição americana destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. As formas do tempo e do cronotopo do romance. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, **Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAMFORD, Anne. **The Grammar of Visual Literacy within the World of Interactive Media**. 2001, p. 1-12. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED458633>. Acesso em 12 de mai. 2022.
- BASTISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n.3, p. 109-126, 2018.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, Learning and Communication: a social semiotic frame**. 1 ed. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2016.
- BEZEMER, Jeff; O'Halloran, Kay; JEWITT, Carey. **Introducing multimodality**. 1 ed. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2016.
- BLEED, Ron. Visual literacy in higher education. **Educause Learning Initiative**, Tempe, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2005.
- BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: DE BARROS, Diana Pessoa; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 11-28.
- BRASIL. Secretaria de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em 11 de jun. 2022.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Revista de Estudos Anglo-Americanos**, v. 15, n. 44, p. 9-26, 2015. Disponível em: <https://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1274> Acesso em 12 de mai. 2022.

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

CORDERO, Zoila Rosa Vargas. La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. San Pedro, **Revista Educación**, v. 1, n. 33, p. 155-165, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538> Acesso: 19/09/2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. São Paulo, **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 243-271, 2008.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. 2016. 754 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, Giselda dos Santos. Habilidades do século 21: construir o pensamento crítico através do letramento visual. *In*: International Congress of Critical Applied Linguistics, **Anais**, 2015, Brasília, p. 43-58.

COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, 2017. Disponível em: periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153 Acesso em 07 de abr. 2021.

DE LUCCI, Aline Grazielle. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora: o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. Disponível em: repositorio.unesp.br/handle/11449/150983. Acesso em 11 de jun. 2022.

DE PAULA, Reginaldo Fermio. **Uma imagem a mil palavras : um olhar multissemiótico do livro didático de português**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226750. Acesso em 11 de jun. 2022.

FELTEN, Peter. Visual Literacy. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 40,

n. 6, p. 60-64, 2008. Disponível em: [10.3200/CHNG.40.6.60-64](https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64). Acesso em 23 de mar. 2022.

FERRAGINI, Nelua Leuz de Oliveira. Ensaio: da história às características do gênero na esfera literária. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 3, 2018. Disponível em: [uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/29762/25058](https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/29762/25058) Acesso em 07 de abr. 2021.

FERREIRA DE MORAIS, Cybele Ruana; SOUZA, Maria das Dores Alves; SILVA, Maria Zenaide Valdivino. O letramento visual crítico no estágio supervisionado de língua inglesa. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 30, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/6698/pdf>. Acesso em 11 de jun. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1990].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002 [1987].

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. 2010. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

JURACH, Jussara Maria; SCHÖDER, Mirian; BROCARD, Rosângela Oro. Cronotopo sob o viés dialógico: parâmetro norteador para a investigação de enunciados. In: FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

JURACH, Jussara Maria; SCHÖDER, Mirian; BROCARD, Rosângela Oro. Cronotopo sob o viés dialógico: parâmetro norteador para a investigação de enunciados. In: FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2000.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2009.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2 ed. Abingdon: Taylor & Francis e-Library: London, 2006.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In: Atas CIAIQ 2015, Anais [...]*, v. 2. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>>. Acesso em: 19/09/2022.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto, *In: Leitura em Crise na Escola*. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (Org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Editora Unesp, 2020.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor**. 2006. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs). Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. São Paulo: Mercados de Letras, 2010.

MECCA, Édina Menegat. **Multiletramentos e Multimodalidade: o design de significados em livros didáticos de Língua Portuguesa e Inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1776/2/2019EdinaMenegatMecca.pdf>. Acesso em 11 de jun. 2022.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. *In: MENEGASSI, Renilson José. Leitura e Ensino*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010, p. 167-189.

MIOTELO, Valdemir. Ideologia. *In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MIRANDA, Christian. El sentido de la investigación aplicada: en la formación de profesionales de postgraduación: alcances y desafíos para un debate em curso.

Salvador, Plurais, v. 2, n. 3, p. 12-20, 2017.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. A linguística aplicada e o processo de letramento. Fortaleza, Rev. de Letras, n. 21, v. 1/2, p. 111-117, 1999.

NEVES, Kely Lobo. Percepções dos docentes sobre fomento e incentivos institucionais para pesquisa aplicada. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Rio de Janeiro, 85p., 2022.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. 5 ed. Barueri: IBEP, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba, 2008.

PASSOS, Rafael Coelho. **Produção da infografia jornalística para a web um estudo à luz da multimodalidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos das Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. *In*: Congresso latino-americano de professores de línguas – CLAPFL, 1, 2007, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: EDUSC, 2007.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 575-593, 2016. Disponível em: scielo.br/j/rbla/a/LgRWCyNyZ8nxPMFZPWJyqfM/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 de mai. 2022.

PINK, Sarah. Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception. **Qualitative Research**, Urbana e Champaign, v. 11, n.3, 261-276, 2011.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem de textos imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa**. 2019, 182p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; DE SOUZA, Ludmylla Marina. Capas de jornal e multimodalidade em dispositivos móveis: questões de layout e leitura. **Polifonia**, v. 24, n. 35/2, p. 89-104, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6069>. Acesso em 09 de mai. 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. 2001. 446 p. **Tese** (Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela_rodrigues.pdf. Acesso em 07 de abr. 2021.

RODRIGUES, Walace. Letramento visual em turmas de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR. **Revista Didática Sistêmica**, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2015.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide. Letramentos contemporâneos e a arquitetura bakhtiniana. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 4, 2017. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000401271&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 de mar. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SALLES, Michely Mara Caetano Werneck da Silva. **Textos multimodais e letramento: o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9PHNAY/1/dissertacao_michely_v_final.pdf. Acesso em 11 de jun. 2022.

SANCHO, José Luis Valero. La infografía de prensa. **Passagens**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 38-48, 2013.

SANTOS, Manuel Álvaro Soares dos. **Gêneros multimodais e práticas de letramento em livros didáticos de língua portuguesa**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: repositorio.ufal.br/handle/riufal/5395 Acesso em 11 de jun. 2022.

SANTOS, Záira Bomfante. A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revista na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática Visual. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. 256p. Disponível em: repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9KPMSW Acesso em 12 de mai. 2022.

SANTOS, Záira Bomfante; MEIA, Ana Clara Gonçalves Alves. A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos. **Revista Virtual de Letras**, v. 2, n. 1, p. 304-318, 2010. Disponível em: revlet.com.br/artigos/15.pdf Acesso em 12 de mai. 2022.

SANTOS, Záira Bomfante; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243 Acesso em 12 de mai. 2022.

- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Rio Grande, **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação escolar. **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.
- SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. A criticidade como elemento básico da qualidade da leitura. **ASAS DA PALAVRA**, v. 97, n. 07, p. 90-92, 1997. Disponível em: revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/viewFile/1457/807. Acesso em 12 de mai. 2022.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, 1999.
- SILVA, Heloiza Siqueira Andrade da. **Gênero textual gráficos nos LD de matemática: a busca por seu perfil**. 2018. Monografia (Licenciatura plena em Letras) - Curso de Licenciatura Plena em Letras, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2018. Disponível em: repositorio.ufrpe.br/bitstream/123456789/1285/1/tcc_heloizasiqueiraandradedasilva.pdf. Acesso em 11 de jun. 2022.
- SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e Evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filol. lingüíst. port.**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.
- TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. EduFBA, 2010. Disponível em: repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20Jornalismo.pdf. Acesso em 11 de jun. 2022.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VERONEZE, Agatha *et. al.* Como é o interior de um formigueiro. **Mundo Estranho**, São Paulo, edição especial, p. 88-89, abr.: 2017.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL QUE COMPÕE O INFOGRÁFICO ANALISADO

COMO É O INTERIOR DE UM FORMIGUEIRO?

Com várias câmaras com funções específicas e túneis que as interligam. A disposição desses locais depende de vários fatores, como a espécie da formiga (há mais de 10 mil!), sua dieta, o lugar onde o ninho é construído e o número de habitantes. Em geral, quanto mais espaço disponível, mais câmaras e túneis (os de formigas urbanas, por exemplo, têm apenas uma sala). Os formigueiros costumam surgir em épocas úmidas e quentes (como os meses de agosto e setembro no Brasil), em que rola o acasalamento e as rainhas procuram um lugar para pôr seus ovos. A colônia vive até 15 anos, que é a expectativa de vida de sua líder. Mas esse período pode ser abreviado devido ao ataque de predadores, como aves, sapos e tamanduás.

REINO SUBTERRÂNEO

Com salas especiais para bebês, comida e lixo, formigueiros chegam a ter milhões de indivíduos

TORRE DE VIGILÂNCIA

O tamanho da toca depende da quantidade de habitantes. As espécies do gênero *Acromyrmex* chegam a ter 175 mil, e os saúveiros até 7 milhões. Além da parte subterrânea, alguns ninhos podem também atingir 1,5 m de altura na superfície. A teoria é que essa protuberância sirva para impedir a entrada de água

QUARTEL-GENERAL

Algumas das operárias nascem para ser soldados, com tamanho maior e mandíbulas afiadas como um alicate. Em grandes formigueiros, elas ficam de guarda em uma sala especial, na ponta do ninho. De lá, podem farejar predadores ou formigas forasteiras e combatê-los. Cabeçudas, também podem bloquear as entradas com a cuca

APOSENTO REAL

A sala da rainha é o primeiro “cômodo” a ser construído e o único feito por ela. Aqui, a soberana passa praticamente toda a vida colocando seus ovos. A primeira ninhada ainda é tratada pela própria mãe. Durante o período, seu corpo degrada os músculos das asas, que se tornam desnecessárias após o acasalamento

JARDIM DE FUNGOS

A dieta da espécie influencia no *design* do formigueiro. Por exemplo, as saúvas se alimentam de fungos que crescem nos vegetais coletados e precisam de uma sala para cultivá-los. Já as formigas do gênero *Tapinoma* vivem de açúcar e não precisam da sala: em vez disso, armazenam o carboidrato no corpo de algumas operárias

ATERRO NATURAL

Em geral, a parte mais baixa do formigueiro possui uma câmara que funciona como uma espécie de depósito de lixo. As operárias trazem para cá todas as sobras: restos de fungos, folhas, fezes de insetos capturados e também formigas mortas. O lixo fica aqui se decompondo e nunca se mistura ao restante da colônia

BERÇÁRIO OPERÁRIO

Quando há espaço, o formigueiro possui uma câmara de chocagem. A partir da segunda ninhada, é para cá que as operárias trazem os ovos. Tratados por elas, eles se tornam pupas em até quatro semanas, dependendo da espécie. As pupas não comem nem se movem, apenas aguardam: em três semanas, estarão adultas e aptas ao trabalho.

LABIRINTO DE CUSPE

Responsáveis pelos túneis e câmaras, as operárias erguem o formigueiro endurecendo suas paredes com a saliva. Não bastasse a trabalhadora, alguns ninhos possuem ainda túneis falsos, que não levam a lugar nenhum. O objetivo é ganhar tempo no caso de um ataque, fazendo a colônia rival se perder

na armadilha.

A profundidade varia entre espécies. O gênero *Cyphomyrmex* tem ninhos com entre 3 e 5 cm. Já os de saúvas chegam a 20 m abaixo da superfície.

Há também colônias em partes ocas de árvores, prática comum entre as espécies que se alimentam de sementes.

Formigas que não constroem câmaras específicas depositam o excesso fora do ninho

HIERARQUIA SOCIAL

Membros do grupo se dividem em castas com funções definidas:

RAINHAS

Maiores e aladas, dão origem ao ninho e são as únicas reprodutoras

MACHOS

Nascem de ovos não fertilizados e servem apenas para o acasalamento

OPERÁRIAS GENERALISTAS

Cuidam dos ovos, da rainha e do ninho

JARDINEIRAS

Cuidam do jardim de fungos

ESCAVADORAS

Responsáveis por trazer comida para dentro do ninho

SOLDADOS

Diferenciam-se pela cabeça avantajada e defendem a colônia

Infiltradas Insetos aprenderam a viver nas cidades

Tem formigas pela casa? É normal: os animais se adaptaram ao ambiente urbano. Frestas, vãos entre o reboco e o azulejo e até aparelhos eletrônicos podem estar infestados delas, que saem apenas de vez em quando para buscar alimento. E, sim, as populações também chegam aos milhões

Consultoria: Ana Eugênia de Carvalho, bióloga do Instituto Biológico de São Paulo, Emília Zoppa, pesquisadora do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (USP) e Terezinha Della Lucia, professorado Departamento de Biologia Animal da Universidade Federal de Viçosa (UFV).