

O REDESENHO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

Adriana dos Santos Pereira¹
Ana Lorena dos Santos Santana²
José Roberto Alves Barbosa³

RESUMO: O presente artigo é um recorte de duas pesquisas de mestrado que investigaram o letramento multimodal crítico de alunos de 9º ano em duas escolas públicas de Fortaleza, no Ceará. Nesse recorte, objetivamos analisar dois redesenhos, desenvolvidos dentro da prática de letramento multimodal crítico, à luz de categorias da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e do Ciclo do Redesenho (JANKS, 2010, 2012). A metodologia desenvolvida nas produções textuais, assim como em todas as etapas das pesquisas originais, foi a pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), e os resultados das análises demonstraram que os alunos reconheceram a importância de uma postura crítica frente aos discursos revestidos de estruturas de discriminação e violência.

Palavras-chave: Letramento Multimodal Crítico; Redesenho; Gramática do *Design* Visual.

The redesign in portuguese language classes: critical multimodal lettering practices

ABSTRACT: This article is an excerpt from two master's researches that investigated the critical multimodal literacy of 9th grade students from two public schools in Fortaleza, Ceará. In this section, we aim at analyzing two redesigns, developed within the practice of critical multimodal literacy, based on some categories of Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and the Redesign Cycle (JANKS, 2010, 2012). The methodology developed in textual compositions, as well as in all the stages of the original research, was an action research (THIOLENT, 2011), and the results of the analysis showed that the students recognized the importance of a critical position towards hegemonic discourses structured for discrimination and violence.

Keywords: Critical Multimodal Literacy; Redesign; Grammar of Visual Design.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar de o século XXI, em sua essência, apresentar expressivas mudanças estruturais, conceituais e comportamentais, vivemos um período em que os meios de comunicação de massa atuam como disseminadores de práticas (re)produtoras de discursos que, em muitos casos, naturalizam relações de poder as quais servem

¹ Universidade Estadual do Ceará (adrika.pereira13@gmail.com)

² Universidade Estadual do Ceará (laetitia1481@hotmail.com)

³ Universidade Federal Rural de Semi-Árido (jrabarbosa1971@gmail.com)

a interesses particulares. Nessa seara, os variados e multissemióticos textos que circulam em nossa sociedade, cada vez mais influenciada pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), na medida em que são capazes de materializar ideologias discriminatórias, também são passíveis de mudanças através da agência dos indivíduos que buscam a diminuição de injustiças sociais, como a violência contra a mulher, o preconceito contra os nordestinos, a aversão aos novos formatos de família, entre outros.

Assim, devido à necessidade urgente em tratar de letramentos que deem lugar a questões sociais, em nossos trabalhos, empregamos a pesquisa-ação, pois, como discentes do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e docentes de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental, estávamos responsáveis por desenvolver uma proposta de intervenção, a partir da investigação de problemas que afligem o cotidiano da sala de aula, em prol de transformações tanto dos alunos como das professoras-pesquisadoras.

Desse modo, o presente artigo objetiva analisar os aspectos multimodais de dois redesenhos, construídos por alunos de 9º anos, sobre o nordestino e sobre a mulher com vistas ao empoderamento de ambos. Para isso, buscamos, com base no Redesenho de Janks (2010, 2012) e na Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), desenvolver nos estudantes a capacidade de ver o discurso inserido na construção das imagens, entendendo-o como histórico, social, cultural, hegemônico, interdiscursivo.

Pretendemos, com os resultados decorrentes da nossa pesquisa, reiterar a imprescindibilidade de um comprometimento maior com práticas de letramento nos diversificados modos em que elas ocorrem. Nesse sentido, iniciamos nossa conversa resgatando as bases teóricas que consideraram o caráter múltiplo dos letramentos, assim como sua perspectiva crítica, e apresentando o percurso analítico decorrido do *corpus* escolhido. Nas reflexões finais, ressaltamos que o letramento multimodal crítico é indispensável para a existência de práticas emancipatórias e de um discernimento engajado no momento da leitura e da produção de imagens.

LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE PARA UMA FORMAÇÃO PROFICIENTE

Associar, de uma maneira coerente e coesa, a teoria e a prática no percurso crítico de estudos linguísticos é reconhecer a importância das bases teóricas para

o progresso de uma investigação. A compreensão de linguagem voltada aos estudos críticos aumenta o perímetro que envolve as práticas letradas para o ensino. Voltando-nos para o indivíduo, quando o reconhecemos como um ser letrado, podemos dizer que ele passa a ter outra condição social e cultural bem diferente daquela de quando era “analfabeto” ou “iletrado”, visto que se vê como parte de um lugar onde pode interagir socialmente e compreender os contextos em que está alocado, sendo possível mudar seu modo de agir e pensar (SOARES, 2005).

Diferentemente daquilo em que muitos acreditam, ser letrado vai mais além do aprender a ler e a escrever palavras, e fazer uso dessas práticas linguísticas eleva o indivíduo a estágios relacionados a aspectos sociais, cognitivos e culturais. Portanto, pensar em leitura e escrita proficientes vai de encontro ao entendimento acerca da apropriação que o indivíduo faz dos atos de ler e escrever, o que, para Soares (2005, p. 42), significa dizer que o indivíduo letrado é “aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

Outra questão interessante a ser evidenciada é a importância dos multiletramentos para a desmistificação do modelo único de letramento. Assim, da necessidade de novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem para que se passasse a valorizar práticas variadas de leitura, em diversificados contextos nos quais se consiga aliar o visual à palavra escrita, por exemplo, nasceu a teoria dos multiletramentos, criada pelo Grupo Nova Londres (GNL), na década de 1990, da qual se depreende “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). O grupo composto por 26 pesquisadores, dentre eles, Norman Fairclough, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee e Gunther Kress, indicava que há algum tempo já se usavam novos letramentos de natureza multimodal ou multissemiótica (ROJO, 2012).

Segundo Jewitt (2008), os modelos pedagógicos baseados na multimodalidade e nos multiletramentos se movimentaram em direção à explicitação e à transparência nas abordagens educacionais, acompanhados por posicionamentos críticos e abertos e melhorando a dinâmica de interação entre imagem e linguagem. Dessa maneira, aquilo que se entende por letramento não deve ficar mais dissociado das práticas multimodais, pois não se pode mais ignorar que o mundo se tornou plural, híbrido e isso inclui a maneira como nos comunicamos. Sabendo que, com os avanços tecnológicos, podemos nos

comunicar de diferentes maneiras outrora nunca imaginadas, Silva (2016) ratifica que não se pode excluir a noção de letramento de suas múltiplas abordagens possíveis, pois “todas as formas de fazer sentido são multimodais, incluindo todo o texto escrito” (SILVA, 2016, p. 36).

Nessa perspectiva, percebe-se que o texto multimodal sempre esteve presente em nossas vidas, mas, apenas com os avanços da tecnologia, a linguagem multimodal se evidenciou, tornando-se tão necessária a ponto de não conseguirmos mais nos desvencilhar dela. É indispensável valer-se dos multiletramentos na construção dos significados, observando que, com eles, na interação das palavras com imagens, sons, cores, gestos e espaços, aparece o melhor caminho para explicar seus contextos. De acordo com Lemke (2010, p. 458),

não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos sociais voluntários, com ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isto seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez (grifos do autor).

Assim, sempre nos conectamos com símbolos quando construímos significados, seja durante a leitura de um texto escrito, de um gráfico ou de uma figura. Durante essas conexões, devemos considerar os contextos com os quais dialogamos, pois os vínculos que estabelecemos não são totalmente individuais. Tudo aquilo que nos diz respeito faz parte da sociedade na qual estamos inseridos como, por exemplo, nossa classe econômica, nosso gênero, nossa idade, nossas tradições familiares e nossas culturas (LEMKE, 2010).

Com a intenção de estabelecer maiores aproximações entre a concepção de (multi)letramento(s) e sociedade, no atual cenário contemporâneo, partimos para uma concepção de linguagem com base em uma abordagem crítica, bem como em implicações para o papel social dos indivíduos.

A seguir, temos uma breve discussão acerca do letramento crítico com base nas pesquisas de Janks (2010, 2012) e em seu Ciclo do Redesenho, aspectos imprescindíveis para a análise de nosso *corpus*.

O REDESENHO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

Por meio do ensino de línguas e de sua relação direta com política e poder, o trabalho da professora e pesquisadora sul-africana Janks (2010, 2012) recorre às ideias de empoderamento de Freire (1987) e está comprometido com a busca de equidade e justiça social em contextos de pobreza. As pesquisas de Janks também mostram que o Letramento Crítico (doravante LC), como prática social de leitura e escrita, ocorre na relação entre linguagem e poder a qual é definida pela cultura e regulamentada pelas instituições sociais. Ainda que o mundo fosse pacífico, sem desastres naturais ou guerras, onde todas as pessoas tivessem acesso à saúde, à educação, ao lazer e à alimentação de qualidade, a autora ressalta que o LC seria necessário devido ao constante estabelecimento de novas conjecturas sociais, políticas e econômicas (JANKS, 2012).

Dessa forma, um educador consciente de seu lugar no mundo e crítico quanto à necessidade de mudanças “[...] está interessado no que todos os tipos de textos (escritos, visuais e orais) fazem com os leitores, espectadores e ouvintes [...]”⁴ para que estes compreendam a capacidade significativa das palavras e das imagens na construção de discursos locais e globais (JANKS, 2010, p. 19). Esses são saberes indispensáveis a uma prática pedagógica em que se privilegia uma formação transformadora capaz de criar possibilidades para a produção do conhecimento. Assim, a partir de ações que são exercidas sobre os discursos, os sujeitos se apropriam dos conteúdos e os transformam em conhecimento por meio de práticas de análise que expandem possíveis maneiras de uso da linguagem e ampliam as capacidades do fazer crítico. Para Street (2014, p. 149), “uma reconfiguração do letramento como prática social exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais”.

Em uma sociedade estratificada em “gênero, raça, classe, geografia, religião, etnia, nacionalidade, língua”⁵ (JANKS, 2010, p. 5), na qual a (re)produção de sentidos se dissemina rapidamente na/pela internet e, muitas vezes, com discursos ideologicamente hegemônicos, é importante trabalhar a linguagem em uma direção crítica capaz de desvelar interesses seletivos. Nas palavras da autora:

Uma abordagem crítica para a escrita nos ajuda a pensar sobre como os textos podem ser escritos e como textos multimodais

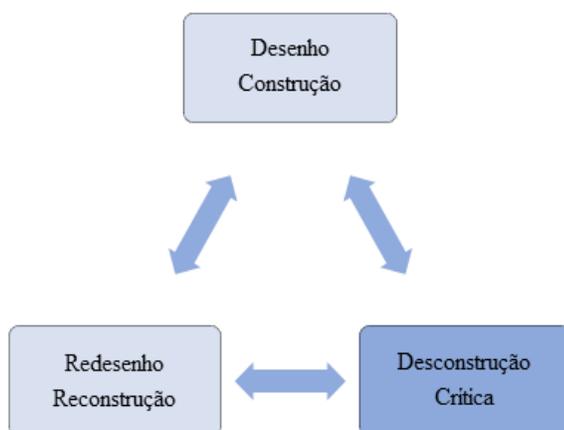
⁴ “[...] interested in what all kinds of texts (written, visual and oral) do to readers, viewers and listeners [...]” (Todas as traduções apresentadas no trabalho são de nossa autoria).

⁵ “gender, race, class, geography, religion, ethnicity, nationality, Language”.

podem ser redesenhados. Ela nos permite transformar textos, recriar a palavra. Se textos reposicionados estão vinculados a uma ética de justiça social, então redefinir pode contribuir para o tipo de transformação social e identitária que o trabalho de Freire defende (JANKS, 2010, p. 18)⁶.

Por essa razão, Janks (2010) propõe, com o Ciclo do Redesenho, uma prática de LC que evidencia tanto o consumo e a produção de textos quanto à relação dialética que há entre esses dois processos comunicativos. A partir da reescrita dos diversos textos em circulação na sociedade, como uma releitura de mundo, os alunos podem desconstruir discursos de ódio, preconceituosos e sexistas, por exemplo, e reconstruí-los de maneira a se colocarem como agentes transformadores em defesa de uma realidade mais justa e ética. A desconstrução, ou crítica, que surge mediante essa conscientização é representada na Figura 1.

Figura 1 - Ciclo do Redesenho



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Janks (2010).

Ratifica-se, assim, que o Ciclo do Redesenho de Janks (2010) baseia-se nos princípios da conscientização e libertação do oprimido, de Freire (1987), isto é, os educandos devem assumir o papel de sujeitos ativos e criativos para serem

⁶ “A critical approach to writing helps us to think about how texts may be-written and how multimodal texts can be redesigned. It enables us to transform texts, to remake the word. If repositioning texts is tied to an ethic of social justice then redesign can contribute to the kind of identity and social transformation that Freire’s work advocates”.

capazes de ler, refletir e problematizar as palavras e o mundo que os rodeia. Dessa forma, a inserção crítica, como autocapacitação, prepara os jovens para identificar e reconstruir discursos discriminatórios nos mais variados textos, sejam estes de natureza verbal ou não verbal.

Seguindo essa abordagem, conforme Freire (1987, 1989, 1996) e Janks (2010, 2012), o pensamento crítico se refere à capacidade de o sujeito/agente/leitor/ouvinte descobrir *o que está em jogo* nas práticas sociais e discursivas, pois, a partir da leitura crítica da “palavramundo”, pode-se direcionar um novo caminho a ser percorrido em relação à leitura, à interpretação e à escrita. Se os textos são construídos palavra por palavra, imagem por imagem, eles também podem ser desconstruídos e, conseqüentemente, reconstruídos.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico trilhado com vistas à caracterização da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Em nossa prática de letramento multimodal crítico, empregamos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), um método intervencionista que objetiva mudanças no ambiente onde os sujeitos atuam, nesse caso, na escola pública. Com base empírica e qualitativa, a pesquisa-ação se caracteriza como uma estratégia que, no campo da educação, pode auxiliar os docentes no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e intervir positivamente no aprendizado dos alunos para além dos muros da escola.

Tal característica vai ao encontro da Linguística Aplicada (doravante LA) que, de modo inter/trans/indisciplinar, vem se destacando no Brasil com trabalhos que se ocupam dos problemas de uso da linguagem, e do discurso, dentro ou fora do contexto escolar considerando as mudanças que os sujeitos e grupos sociais vivenciam cotidianamente. Sobre isso, Moita Lopes (2011, p. 19) destaca:

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de

conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos.

Considerando, então, essa hiperssemiotização como uma particularidade da sociedade atual, nossas pesquisas de mestrado desenvolveram práticas de letramento multimodal crítico por meio de charges e de anúncios publicitários veiculados pela internet. Importante destacar que as charges foram extraídas de diversos jornais e *blogs* que posicionavam o nordestino como a caricatura da miséria e do atraso social em períodos de estiagem; já os anúncios foram selecionados a partir de sua repercussão negativa entre os consumidores, os quais demonstraram insatisfação através de reclamações recebidas pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR).

Esses gêneros discursivos, com características eminentemente visuais, são capazes de suscitar críticas acerca de variados temas - por exemplo, a seca no Nordeste e a violência simbólica contra a mulher -, que carecem de reflexões e tomadas de posicionamento urgentes por parte dos sujeitos/agentes em suas práticas sociodiscursivas. A escolha desses gêneros ocorreu pelos motivos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Escolha dos gêneros discursivos investigados

Charge	Anúncio publicitário
i) ter a capacidade de, por intermédio do humor, revelar opinião e crítica;	i) apresentar uma grande variedade de informações acerca da diferença entre os gêneros;
ii) apresentar predomínio de informação pictográfica;	ii) estar acessível à população em diversos meios de comunicação;
iii) estar adequado ao nível sociocognitivo da turma;	iii) estar em conformidade com o nível dos alunos;
iv) estar presente constantemente em livros didáticos e avaliações externas.	iv) possuir um alcance que possibilite maior identificação do conteúdo acerca da violência simbólica;
v) auxiliar no desvelamento de práticas hegemonicamente ideológicas em relação ao nordestino.	v) possibilitar um trabalho de desconstrução da imagem desempoderada da mulher na sociedade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto aos dados das pesquisas, estes foram gerados em aulas de língua portuguesa com alunos de 9º anos (com faixa etária entre 13 e 17 anos), de duas escolas públicas situadas em bairros periféricos de Fortaleza/CE. Como as pesquisadoras eram também as professoras regentes das turmas, destacamos que não houve mudanças na rotina pedagógica dos participantes porque as práticas de letramento foram previamente inseridas nos planos de aula da disciplina. O Quadro 2 apresenta, de forma sucinta, algumas informações sobre o contexto das pesquisas das quais fizemos este recorte.

Quadro 2 - Dados contextuais da pesquisa

Ano da pesquisa	Instituição	Esfera	Encontros	Participantes
2016	Escola X	Estadual	8 (22h/a)	Turma A: 37 alunos
				Turma B: 37 alunos
2018	Escola Y	Municipal	10 (26h/a)	Turma B: 37 alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo geral, os procedimentos realizados durante as pesquisas compuseram atividades destinadas à leitura/análise de charges e anúncios, transposição didática de conceitos teóricos e produção textual, conforme Quadro 3. Entretanto, neste artigo, exploramos apenas duas produções dos discentes – intituladas “redesenhos” (JANKS, 2010) e desenvolvidas na quinta etapa do projeto –, com o propósito de verificar os elementos multimodais críticos que contribuíram para a desconstrução de discursos permeados por preconceito e discriminação. Ressaltamos que os dois redesenhos foram selecionados, em meio ao amplo *corpus* das duas dissertações, considerando o “princípio da aleatoriedade” de Thiollent (2011), visto que, *a priori*, as informações geradas por cada participante possuem a mesma relevância.

Durante a etapa de produção, propusemos que os alunos reconstruíssem, em textos multimodais inéditos, a identidade do nordestino no contexto da seca e a identidade da mulher na contemporaneidade, a partir de um discurso que os emancipassem com vistas ao empoderamento. Tais redesenhos foram produzidos individualmente e/ou em grupos de três a quatro discentes, após vários encontros em que analisamos diversas charges e anúncios publicitários mediados por contribuições do Letramento Multimodal Crítico, da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do *Design* Visual (doravante GDV), teorias que

embasaram nossa prática em sala de aula. No entanto, para didatizar a análise do *corpus* deste artigo, escolhemos somente categorias pertencentes às metafunções da GDV, as quais são suficientes para o estudo dos redesenhos e, conseqüentemente, para o alcance de nosso objetivo.

Quadro 3 - Momentos das práticas de letramento desenvolvidas em 2016 e 2019

Etapas	Objetivos
i) Aplicação de pré-teste	Diagnosticar os conhecimentos prévios dos discentes sobre a seca no Nordeste, a violência simbólica contra a mulher e os gêneros discursivos charge e anúncio.
ii) Atividade de leitura e análise textual	Apresentar charges e anúncios variados (sobre a temática das pesquisas) para leitura, compreensão e análise de elementos multissemióticos.
iii) Apresentação da fundamentação teórica	Expor conceitos-chave acerca do Letramento Multimodal Crítico, da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do <i>Design</i> Visual, bem como realizar discussões em torno dessas teorias.
iv) Aplicação de pós-teste	Avaliar os conhecimentos adquiridos durante/após as atividades do projeto.
v) Prática de produção textual	Realizar produções multimodais, a partir de releituras das charges e dos anúncios analisados, com foco no redesenho do nordestino e da mulher.
vi) Culminância da pesquisa-ação	Apresentar os redesenhos à comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), foi desenvolvida à luz da semiótica social e surgiu com a intenção de aumentar o perímetro que envolve a linguagem, estendendo-a a diversificados modos semióticos. Não se trata de criar uma gramática universal, mas um documento em que seja possível ler imagens da cultura ocidental, analisando dados particulares ou regionais. Nesse sentido, sob a perspectiva da sociosssemiótica visual, a GDV se inspira nos padrões funcionalistas da Linguística Sistemico-Funcional e adota a noção teórica das macrofunções de Halliday (1994), dando a mesma importância do discurso verbal ao discurso visual, estabelecendo categorias de análise, para que, como

todos os outros meios semióticos, os textos multimodais atendam a diferentes tipos de representação e comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Tal gramática se configura em torno de três metafunções: i) representacional, em que caracteriza a relação existente entre os participantes da imagem por meio de processos narrativos e conceituais; ii) interativa, que estabelece as relações entre o leitor/observador da imagem e a própria imagem, através de estratégias de proximidade ou distanciamento como contato, distância social, perspectiva e modalidade; iii) composicional, que articula os elementos visuais de uma determinada imagem para que ela faça sentido a partir do valor da informação, da saliência e da estruturação.

Por conseguinte, fortaleceu-se uma maneira mais padronizada e crítica de descrever esteticamente as imagens, decodificando as leituras da realidade e de suas relações sociointeracionais, sem estabelecer limites à análise livre, mas direcionando parâmetros investigativos cabíveis para ler e interpretar as estruturas visuais. Eis, então, nossa próxima seção que se destina à análise realizada e aos resultados a que chegamos após a investigação dos aspectos multimodais críticos de dois redesenhos de nossos discentes.

ANÁLISE MULTIMODAL DOS REDESENHOS

Para orientar a compreensão de nossas leituras, apontamos os vetores sobre os quais se apoia a (re)construção imagética do nordestino e da mulher nas produções textuais dos alunos, ou seja, apresentamos as categorias que nortearam estas análises.

Quadro 4 - Categorias de análise para os redesenhos

Produção Textual	Metafunção Representacional	Metafunção Interativa	Metafunção Composicional
Redesenho 1	Processo narrativo de ação	Modalidade	Valor da informação
Redesenho 2	Processo narrativo de reação	Contato	Saliência

Fonte: Elaborado pelos autores.

Corroborando o que vimos no Quadro 4, expomos a seguir os redesenhos selecionados e as respectivas considerações embasadas em categorias das metafunções da GDV.

Redesenho 1

Figura 2 – Redesenho 1



Fonte: Elaborada por um grupo de alunos da Escola X.

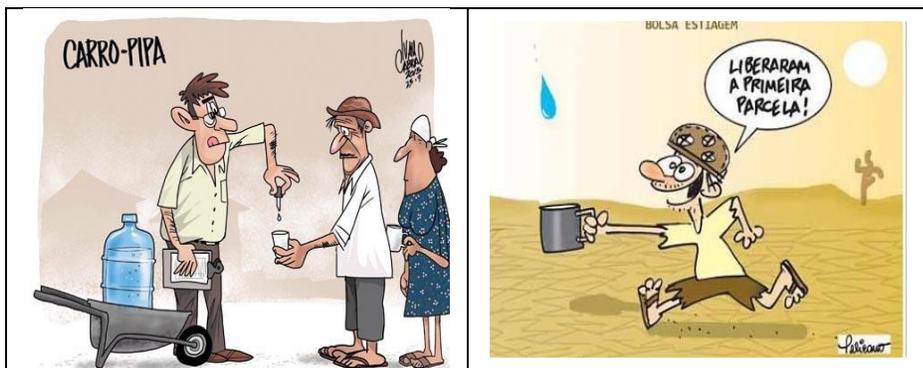
O redesenho 1, denominado *A independência do nordestino*, mostra imagetivamente a capacidade de o povo do Nordeste conviver com os períodos de estiagem que assolam a região e evidencia uma autonomia contrastante ao assistencialismo governamental simbolizado nas charges do Quadro 5, com as quais trabalhamos ao longo das aulas.

Contrariando o recorrente cenário de miséria e penúria associado à seca no Nordeste, o redesenho 1 revela um posicionamento crítico dos discentes à medida que estes reconfiguraram o modo de ver os nordestinos, colocando-os como protagonistas-autônomos da própria vida mesmo em períodos de escassez de água. Essa característica é fundamental a nossa prática de letramento crítico cujos aspectos multimodais se justificam a partir das seguintes categorias da GDV: *processo narrativo de ação, modalidade e valor da informação*.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 48), o *processo narrativo* corresponde aos elementos visuais envolvidos em eventos e ações, isto é, aos “participantes que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as

visualizam”⁷. No redesenho em análise, as estruturas narrativas se caracterizam pela sua dinamicidade, pois inserem os participantes representados (a mulher caminha, o gado olha, o homem tira água do poço), em experiências concretas de mundo, mais especificamente, em ações cotidianas do ambiente rural nordestino, o qual não é mais castigado pela seca.

Quadro 5 – Charges Carro-pipa e Bolsa estiagem



Fonte: Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-novo-carro-pipa.html> e <http://carlosbritto.ne10.uol.com.br/enquanto-isso-518/charge-seca/>. Acesso em: 15 set. 2015.

Nas representações narrativas, os *vetores* – linhas imaginárias que indicam direcionalidade –, tal qual os verbos de ação na linguagem verbal, apontam para a ação realizada pelos participantes internos nos fatos da imagem. Por exemplo, um dos participantes do redesenho 1, o homem, se apresenta como um ator cuja meta é facilmente identificada pela relação vetorial com o poço. Temos, então, uma estrutura narrativa transacional em que, diferentemente das charges do Quadro 5, apresenta o nordestino como o detentor da própria água sem precisar de auxílios emergenciais do governo, os quais foram representados pela gota de água recebida através do carro-pipa ou almejada a partir da liberação da primeira parcela do Bolsa-estiagem.

Já a *modalidade*, para a GDV, diz respeito ao nível de verdade e confiabilidade que as imagens representam, sendo mais próximas da realidade concreta (naturalista) ou de um mundo subjetivo (sensorial). Cores diversificadas,

⁷ “participants who speak and listen or write and read, make images or v them”.

saturações, sombreamentos, técnicas de perspectiva, profundidade e iluminação são recursos modais essenciais para que o produtor imagético alcance o objetivo pretendido. No caso do redesenho 1, apontamos três importantes contribuições para a criação de uma atmosfera imagética mais naturalista do atual contexto nordestino, bem como de seus habitantes: i) a representação das pessoas, do lugar e das coisas em geral como se fossem cópias do real, sem caricaturas; ii) as cores azul e marrom separadas por uma linha divisória bem marcada entre o céu e a terra; iii) o sol forte cuja intensidade é simbolizada por suas rajadas e pela sombra dos participantes da narrativa.

Quanto a essa questão, Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004, p. 21) afirmam que “uma teoria semiótica social não pode estabelecer a verdade ou a inverdade absoluta das representações. Este tipo de teoria só é capaz de mostrar se uma dada proposição é representada como verdadeira ou não”. Desse modo, defendemos a intenção de nossos alunos de representar essa nova realidade dos nordestinos como verdadeira e possível. Tal redesenho pode contribuir com a superação de preconceitos hegemonicamente naturalizados uma vez que textos e práticas discursivas variadas auxiliam “estudantes a reescrever a si mesmos e suas situações locais ajudando-os a apresentar problemas e a atuar, frequentemente em pequena escala, para tornar o mundo um lugar mais justo”⁸ (JANKS, 2010, p.19).

Por último, o *valor da informação* se refere ao modo pelo qual os elementos visuais são dispostos na composição textual e, a depender de sua localização – esquerda/direita, topo/base, centro/margem –, as informações são apresentadas como já conhecidas, novas, ideais, reais ou mais/menos importantes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O texto dos alunos apresenta duas cenas narrativas divididas espacialmente pelo valor que apresentam: do lado esquerdo e debaixo de um sol forte, uma mulher caminha com uma cesta em direção a sua casa, fato corriqueiro e com o qual a maioria dos leitores já está familiarizada; do lado direito, em primeiro plano, aparece a informação-chave, aquela que faz toda a diferença no contexto visual – um homem retira água de um poço bem próximo à residência. Essa imagem desmistifica a ideia de que o nordestino sofre o ano inteiro com problemas hídricos e que depende do assistencialismo governamental, pois, de acordo com a visão dos produtores do redesenho, é possível ter fácil acesso à água no semiárido.

⁸ “students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place”.

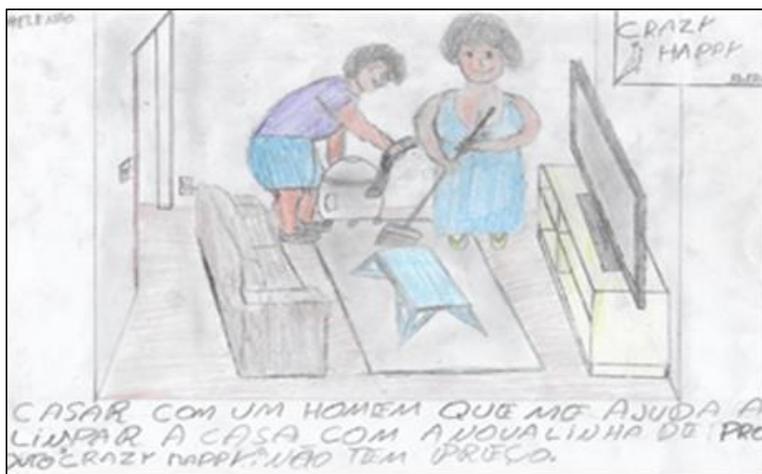
Destacamos também a presença de um cercado com animais, no centro da imagem, e de um jardim florido abaixo da janela da casa, elementos que se contrapõem ao gado morto e à plantação seca de diversas charges. Tais informações, ainda que acessórias, reforçam as potencialidades da região Nordeste que, segundo Silva (2003, p. 376), caracteriza-se como um “espaço onde é possível construir ou resgatar relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, com base no tripé da sustentabilidade ambiental, da qualidade de vida das famílias sertanejas e do incentivo às atividades econômicas apropriadas”

Com intenções parecidas, verificamos, no redesenho 2, a proposta de ressignificação do discurso hegemônico agora em torno da violência simbólica contra a mulher.

Redesenho 2

A partir da evidente relevância em se discutir e desconstruir a violência simbólica contra a mulher, em anúncios machistas da mídia contemporânea, o redesenho 2 nos traz a dissuasão de modelos de discriminação em que se percebe, tanto no texto verbal quanto no texto visual, uma maior aproximação dos processos de empoderamento feminino, com vistas à mudança social. Observemos a Figura 3.

A violência contra a mulher, deslocada para o campo simbólico e configurando-se como violência simbólica, constituiu-se como um discurso permeado por estruturas de dominação de difícil desençaixe social. Todavia, é possível verificar, no redesenho 2, reconstruído com base na análise do anúncio publicitário da marca *Minuano* (ver Figura 4), uma perspectiva igualitária no que tange à democratização entre os gêneros sociais, destituindo argumentos que contribuíram para a reprodução de conceitos reducionistas da identidade feminina. Na produção do aluno, ao visualizarmos o texto verbal *Casar com um homem que me ajuda a limpar a casa com a nova linha do produto 'CRAZY HAPPY', não tem preço*, verificamos a redefinição do trabalho doméstico como pré-requisito de uma vida conjugal feliz, em consonância com uma crítica voltada à dissolução e/ou à reconfiguração de práticas sociais machistas.

Figura 3 - Redesenho 2^o

Fonte: Elaborada por um discente da Escola Y.

Figura 4 - Anúncio publicitário



Fonte: Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/gente-boa/post/conar-atende-denuncias-e-susta-anuncio-considerado-machista.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

⁹ Legenda do Redesenho 2: “CRAZY HAPPY. Casar com um homem que me ajuda a limpar a casa com a nova linha do produto ‘CRAZY HAPPY’, não tem preço”.

Nesse sentido, observamos, no redesenho 2, a constituição de práticas cujas diferenças de gênero se alinham a uma concepção progressista das autoidentidades e a valorização dos aspectos da GDV para compreender e interpretar as possíveis relações de poder na imagem, com as categorias: *processo narrativo de reação, contato e saliência*.

Ao considerarmos o *processo narrativo de reação* (ou reacional), no redesenho 2, visualizamos tanto uma ação quanto uma reação entre os participantes da imagem, chamados de reator e fenômeno. No processo reacional, o participante age de modo a direcionar seu olhar para algo específico, indicado pela presença de vetores. Dessa forma, vemos que o alvo do olhar do participante (homem-reator) é a mulher (fenômeno) e acontece durante o compartilhamento das tarefas do lar. Podemos inferir que a intenção em construir essa cena tem como propósito descaracterizar a obrigatoriedade feminina no trabalho doméstico e evidenciar um discurso emancipatório, presente na história recente, de enfrentamento aos diversificados modos de dominação, sejam eles quais forem.

No que diz respeito à categoria *contato*, entendemos que se trata de um recurso usado para determinar uma afinidade social entre o participante e o leitor/observador. Para que se projete uma relação personificada, o participante interno, por meio da troca de olhares, aproxima-se do leitor criando, assim, um tipo de contato denominado demanda, como percebemos no redesenho em análise.

Se optarmos por escolher a mulher como participante representado, percebemos que o leitor é o objeto de sua observação, realizando, assim, uma demanda por parte da mulher que procura proceder de alguma maneira sobre o observador da imagem. O reconhecimento do tipo de aproximação que se pretende estabelecer pode acontecer através da expressão facial e dos gestos, conforme se verifica na imagem. A mulher, por exemplo, chama o leitor com o olhar para que ele também participe da cena e seja testemunha da mudança social ocorrida a partir da ruptura dos signos visíveis de masculinidade.

A propósito da *saliência*, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), podemos observar a ênfase dada aos elementos que aparecem na imagem para atrair a atenção do leitor/observador como a colocação de elementos em primeiro plano (intensificados) ou em plano de fundo na imagem (suavizados), o tamanho, os contrastes de cor, as diferenças em nitidez etc. Dessa forma, elementos mais

ou menos salientes na percepção do leitor possuem maior ou menor importância no processo visual.

Os protagonistas da imagem ocupam o mesmo lugar na composição visual, reconhecendo-se como parceiros de um mesmo evento; entretanto, a ênfase dada à mulher torna-a mais proeminente no redesenho e a aproxima do reconhecimento imediato do espectador. Sua importância informativa dentro da imagem é construída por meio da intensificação do tamanho, de cores e contrastes, permitindo que a identifique como o principal participante representado.

Ao longo da prática de letramento multimodal crítico, verificou-se, a partir do engajamento com a proposta do redesenho e do modo como se reconsideraram práticas sociais já estabilizadas e ligadas a interesses específicos, um movimento, por parte dos alunos, em direção ao despertar de uma capacidade crítica, proposta por Freire (1989), livre de interpretações hegemônicas e/ou ideológicas que subjazem aos discursos atrelados à contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos apresentar um recorte da nossa pesquisa de mestrado, com foco na produção textual de alunos de escolas públicas estadual e municipal, na periferia de Fortaleza, no estado do Ceará. Voltada para a desconstrução de práticas sociais hegemônicas e para o desenvolvimento de posturas críticas frente a discursos que sustentam relações de poder, a prática de letramento multimodal crítico, com foco na produção dos redesenhos, proporcionou uma releitura de mundo, permitindo o reconhecimento de interesses ocultos presentes nos gêneros discursivos estudados.

À medida que as interpretações no âmbito do letramento multimodal crítico surgiam, os discentes puderam contribuir, consideravelmente, para a desconstrução de discursos desempoderadores, reconhecendo que os interesses dos textos nem sempre coincidem com o interesse de todos e, por esse motivo, estão propensos à reconstrução (JANKS, 2012). Assim, constatamos que os estudantes desenvolveram ricas estratégias de reinterpretação crítica voltadas para a proposta do redesenho.

Nesse sentido, este trabalho compactua com o pensamento de Freire (1996) ao compreender que educar é promover uma intervenção no mundo.

Portanto, mostra que desenvolver práticas de letramento multimodal crítico permite a tomada consciente de decisões, sendo de grande significância não desconsiderar a proposição de novas ações para uma sociedade mais igualitária que permita o respeito à cultura, à origem, ao gênero e à história de todas as pessoas. Acreditamos que práticas realizadas, a partir da intersecção entre escola e academia, constroem modalidades discursivas variadas e que, se confrontadas de modo crítico, promovem novas formas engajadas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- CALDAS-COULTHARD, C.R; LEEUWEN, V. T. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Revista Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 11-33, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/289. Acesso em: 19 maio 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.
- JANKS, H. **Literacy and power**. Routledge: New York/London, 2010.
- _____. The importance of critical literacy. **English Teaching**: practice and critique, Auckland, v. 11, n. 1, p.150-163, May, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.
- JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. **Review of Research in Education**, London, v. 32. p. 241-267. January, 2008. Disponível em: <http://rre.sagepub.com/cgi/content/full/32/1/241>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ta/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011, p.11-24.

ROJO, R. H. R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. 329f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_MARIA-ZENAIDE-VALDIVINO-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, R. M. A. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922003000100017. Acesso em: 08 jul. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em 09 de junho de 2020.

Aprovado em 28 de setembro de 2020.