

LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DOS APORTES TEÓRICOS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Profa. Me. Jakeline Siqueira (SME-RJ)
jake_siqueira@hotmail.com

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel (MPPEB-CPII e IFRJ)
coimbra.aldamaria@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um produto educacional de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Esse artigo está organizado em cinco partes. Quatro partes que tratam dos aportes teóricos, quais sejam teorias modernas que tratam dos conceitos de metáfora, fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen e o gênero história em quadrinhos (HQ). Uma seção que apresenta a proposta de atividade pedagógica com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura crítica de imagens a partir de pressupostos da GDV. Por fim, discutimos alguns resultados da aplicação desse produto educacional em aulas de Língua Portuguesa de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Pretende-se, assim, compartilhar uma possibilidade de estratégia pedagógica inovadora para a leitura crítica de textos multimodais, circulantes na modernidade.

Palavras-chave: Gramática do Design Visual; Leitura Crítica; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; História em quadrinhos.

CRITICAL READING OF IMAGES IN PORTUGUESE: A PROPOSAL FOR A PEDAGOGICAL ACTIVITY BASED ON THE THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF THE GRAMMAR OF VISUAL DESIGN

ABSTRACT

This work presents an educational product of a research developed in the Professional Master in Basic Education Practices at Colégio Pedro II. This article is organized in five parts. Four parts dealing with theoretical themes, which are the modern theories dealing with the concepts of metaphor, fundamentals of LSF (Systemic-Functional Linguistic), assumptions of the Grammar of Visual Design (GVD) by Kress and van Leeuwen and the genre comics. A section that presents a proposal for a pedagogical activity with a focus on developing critical image reading skills based on GVD assumptions. Finally, we discuss some results of the application of this educational product in classes of Portuguese Language of 6th year classes of Elementary School of the Municipal System of Rio de Janeiro. Thus, it is intended to share the possibility of an innovative pedagogical strategy for the critical reading of multimodal texts, circulating in modern times.

Keywords: Grammar of Visual Design; Critical Reading; Teaching-learning of Portuguese Language; Comics.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo suscitar o debate e a reflexão no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de leitura crítica de textos multimodais em língua portuguesa, mais especificamente no tocante a leitura crítica de textos do gênero Histórias em Quadrinhos, doravante HQs, a partir da investigação das relações entre as metáforas verbais e suas realizações visuais, ou seja, imagéticas.

É importante lembrar que, por conta do avanço tecnológico dos últimos vinte anos e o advento da Internet, pode-se constatar significativas transformações no modo de se comunicar e viver das sociedades no mundo moderno, tornando os textos multimodais uma tendência do discurso na modernidade (ROJO, 2012).

Sendo assim, a escola, sobretudo a escola pública brasileira, necessita do desenvolvimento e da aplicação de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem que incluam as ferramentas tecnológicas na experiência escolar, a fim de que tais educandos tenham as competências e habilidades necessárias à vida moderna (Ibid., 2012).

O ensino de língua cujo foco seja o ensino-aprendizagem da leitura crítica de imagens, nesse sentido, corrobora com as necessidades do sujeito moderno, uma vez que intenta letrar o indivíduo com relação a interpretação de textos multimodais. Esses textos multimodais, híbridos, são uma tendência da produção textual na atualidade, haja vista utilizarem uma variedade de modos de comunicação - linguagem escrita, oral e visual, simultaneamente, como defendem Kress & van Leeuwen (2006) e que também é defendido na fala de Rojo:

[...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos [...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar. (ROJO, 2012, p.19).

Após a breve apresentação da relevância desta proposta na introdução acima, discutiremos este tema em quatro partes: a primeira seção constitui-se em um excuro sobre as teorias modernas que estudam a metáfora em sua realização verbal. A segunda seção oferece, de forma sintética, os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), frisando a importância das categorias dessa teoria para a elaboração das categorias da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen.

A terceira seção constitui-se na exposição dos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV). Já a quarta seção trata do gênero HQ e a última seção traz a atividade pedagógica proposta com base nos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho. Por fim, nas considerações finais, explicitam-se alguns resultados desta pesquisa que foi aplicada em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

METÁFORAS

As metáforas são recursos retóricos riquíssimos e pelos quais é possível expressar um rico conteúdo de ideias de forma simples e, que, de igual modo, não poderia ser dito sem elas. Elas funcionam na mente humana, embora sejam utilizadas na linguagem por qualquer pessoa, como é possível constatar na passagem abaixo:

As metáforas funcionam na nossa mente. Embora sejam usadas na linguagem, por qualquer um desde cedo, elas são ditas porque existem na nossa mente, como meios naturais para estruturar nosso pensamento. Se eu disser que “preciso economizar meu tempo”, praticamente todo o falante de português entenderá que estou levando tempo demais para fazer minhas tarefas, o que não é bom. Tempo é um bem precioso, do qual temos estoque finito; portanto, devemos usá-lo com prudência, sem esbanjar. (SARDINHA, 2007, p.14).

Nesse sentido, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a partir do estudo de metáforas é possível perceber criticamente como grupos sociais e ideologias enquadram o mundo e como, a partir de tal enquadramento, elaboram seus respectivos discursos, a maioria de cunho persuasivo, com objetivo de adquirir adeptos ou simpatizantes. (SILVA; ARAÚJO, 2015. p.316).

Desse modo, cabe ressaltar que neste trabalho adotaremos a corrente teórica da Linguística Sistêmico-Funcional, (doravante LSF), denominada Metáfora Gramatical e que se diferencia de outras duas correntes também relevantes Metáfora Conceptual e Metáfora Sistemática. (Ibid., p.22).

Também de acordo com SARDINHA (2007), Metáfora Gramatical é um termo utilizado pela LSF em menção ao uso de um recurso gramatical para exprimir uma função que não lhe é intrínseca. Essa perspectiva de entendimento do processo metafórico é a perspectiva adotada por este estudo, pois prevê os rearranjos que podem acontecer nos discursos orais e escritos dos usuários de uma língua, levando em conta as escolhas por motivos individuais desses usuários, bem como as razões sociais, culturais e históricas dessas escolhas. (Ibid., p.23).

Nesse sentido, entende-se que o conceito de Metáfora Gramatical, juntamente, com os pressupostos da LSF, unidos aos pressupostos teóricos de Kress e van Leeuwen postulados na GDV, fornecem as ferramentas possíveis para a reflexão das relações entre

o verbal e o não-verbal de forma a interpretar tais enunciados de forma crítica, o que se constitui no foco deste trabalho.

Nas três próximas subseções, se discorrerá brevemente sobre as correntes teóricas citadas acima que respaldam os estudos modernos sobre metáfora, mostrando resumidamente as diferenças e semelhanças entre tais correntes.

a- Metáfora Conceptual

Novamente, de acordo com Sardinha (2007), a teoria da Metáfora Conceptual foi elaborada por George Lakoff e Mark L. Johnson, um linguista e um filósofo americanos, respectivamente, no final da década de 1970, e foi divulgada, com sucesso, na obra *Metaphors We Live By*, de 1980.

É importante frisar que esta é uma concepção cognitivista da linguagem e, por conseguinte, do fenômeno metáfora. A metáfora, de acordo com esse ponto de vista, é uma representação mental: existe na mente e atua no pensamento. Sendo assim, tal teoria se contrapõe à visão lógico-positivista do mundo, ao entender que não existem metáforas absolutas, pois estas são culturais, de modo que são resultados de mapeamentos relevantes para certas civilizações ou ideologias. (SARDINHA, 2007).

Para tornar mais claro esse aspecto da teoria, é possível citar o exemplo abaixo que ilustra como os conceitos que permeiam e estruturam o pensamento podem ser metafóricos e estruturar uma atividade do cotidiano; isto é, como as metáforas conceptuais (sempre representadas em letras maiúsculas) tomam forma na fala e na escrita por meio de expressões metafóricas:

-Conceito: DISCUSSÃO

-Metáfora conceptual: DISCUSSÃO É GUERRA.

Essa metáfora conceptual é bastante usual no cotidiano moderno e pode ser revelada em expressões citadas a seguir e que permitem a compreensão da motivação de metáfora como “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF & JONHSON, 2002 apud SARDINHA, 2007, p.34).

- (1) Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação.
- (2) Destruí sua argumentação.
- (3) Ele derrubou todos os meus argumentos. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 46 apud SARDINHA, 2007, p.35).

Desse modo, os exemplos acima são considerados expressões metafóricas, ou seja, expressões linguísticas que são manifestação de uma metáfora conceptual, no caso, DISCUSSÃO É GUERRA.

Nessa perspectiva, retomando o exemplo acima, o domínio, isto é, a área do conhecimento ou experiência humana, são Discussão e Guerra. Havendo, segundo Lakoff e Johnson (2002), dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte seria aquele a partir do qual se conceitualiza alguma coisa metaforicamente; no exemplo: guerra (geralmente é algo mais concreto, advindo da experiência). Já, o domínio-alvo é o que se deseja conceitualizar, esse é um domínio abstrato; no exemplo: discussão. (SARDINHA, 2007, p.38).

b- Metáfora Sistemática

Esta corrente teve início com os estudos de Lynne Cameron, educadora inglesa, nos idos dos anos 2000, constituindo-se em estudos de metáfora cognitiva subjacente ao discurso, situada, ao contrário da metáfora conceptual, em textos específicos, e evidenciada por marcas linguísticas metafóricas, ou veículos, presentes nesses textos (SARDINHA, 2007, p.37).

O ponto central dessa abordagem é a primazia dada à metáfora em uso. Para os pesquisadores dessa linha, o uso metafórico deve ser estudado como um fim em si mesmo. Contrapõe-se à teoria cognitiva conceptual da metáfora, em que a representação mental precede a realização linguística, defendendo que o foco do estudo deve ser as expressões metafóricas e não as metáforas conceptuais. (Ibid., p.38).

Isso posto, a Metáfora Sistemática define-se por ser “um grupo de termos ligados semanticamente (em conjunto com seus sentidos e seu afeto) de um domínio de Veículo, que são usados para falar sobre um conjunto conexo de ideias de Tópico durante um evento discursivo” (CAMERON, 2005, p.1 apud SARDINHA, 2007, p.38).

Ainda segundo Sardinha (2007), Veículo (Vehicle) é a parte de uma metáfora linguística que contém palavras usadas metaforicamente. Já, o Tópico (Topic) é a parte de uma metáfora linguística que contém palavras a que se referem os Veículos.

Considerando a frase “ele subiu na vida” como exemplo, “subiu na vida” seriam palavras consideradas Veículos, pois são usadas metaforicamente naquele contexto. E o termo “ele” é o Tópico, pois se trata de quem usa os Veículos metafóricos.

c- Metáfora Gramatical

A linguagem é vista pela Linguística Sistêmico-Funcional como um sistema semiótico complexo com vários níveis ou estratos. A gramática e o vocabulário, isto é, o léxico, pertencem ao mesmo estrato. Por isso, são considerados dois polos de um mesmo contínuo, sendo chamado de léxico-gramática (Halliday e Matthiessen, 2004 apud SARDINHA, 2007, p.51).

Sendo assim, Halliday (2009) defende que a gramática é um poderoso recurso da linguagem que se amplia quando a sequência em algumas categorias se rompe no nível da realização, “quando uma corrente diferente de realização pode ser construída”. (Ibid., p.51).

Por exemplo, ao invés de usar a oração “O homem lava o carro”, pode-se dizer “Dar uma boa lavagem no carro”, “um carro bem limpo”, ou ainda, “a limpeza do carro”. Tais exemplos mostram que os adultos são capazes de uma linguagem congruente para expressar um significado metafórico. De acordo com a LSF, a forma congruente é aquela que, dentro do sistema linguístico, desempenha a função essencial, intrínseca ou prima facie em relação aos outros recursos linguísticos. (Ibid., p.52).

Esse processo de passagem de um verbo para um substantivo, isto é, a nominalização constitui-se em um processo metafórico, pois o substantivo “lavagem” não seria um substantivo literal e, sim, uma metáfora do verbo “lavar”. Dessa forma, exprime-se uma ação (denotada pelo verbo) por uma coisa (denotada pelo substantivo). (Ibid., p.55).

As Metáforas Gramaticais (MG) se dividem em dois tipos: Ideacional e Interpessoal. A MG Ideacional acontece quando um substantivo expressa um processo,

uma qualidade ou uma relação lógica, pois em uma representação direta essas não seriam escolhas congruentes ou *prima facie*. (Ibid., p.46).

Já a MG Interpessoal, por sua vez acontece quando não é usado modos congruentes para expressar modalidade ou modo. A modalidade se refere aos recursos linguísticos para denotar probabilidade (modalização) e obrigação (modulação), enquanto modo refere-se ao tipo de oração (declarativa, imperativa ou interrogativa). (Ibid., p.48).

Na próxima seção, serão expostas as bases da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, mostrando como as metafunções definidas por tal teórico relacionam-se com o conceito de metáfora gramatical e como tal relação contribui para o estudo e a aprendizagem a partir dos gêneros multimodais.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO- FUNCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ao longo da história da linguística, podem-se reconhecer dois polos bem definidos do pensamento linguístico: o formalismo, em que a análise das formas linguísticas é primária e o funcionalismo, em que a função das formas linguísticas desempenha papel predominante. (SCHLEE, 2012, p.2026).

A concepção funcionalista deixou suas marcas em diferentes teóricos da linguagem. Halliday (1994), por exemplo, idealizador da Teoria Sistêmico-Funcional, ao distinguir essas duas vertentes, filia-se à concepção “funcional” da linguagem, propondo uma abordagem socio funcional da linguagem. (Ibid., p.2027).

Desse modo, Segundo Fuzer (2014), a Linguística Sistêmico-Funcional, baseia-se nas postulações de Halliday, sendo, portanto, uma construção teórica de descrição gramatical, motivo de ser denominada também de Gramática Sistêmico-Funcional, (GSF), embora para além disso, seja uma construção teórica que possui instrumentos descritivos, metalinguagem e técnica capazes de funcionar como modelo de análise textual. (Ibid., p.21).

A LSF, nesse sentido, se revela uma teoria em que as pesquisas sobre gêneros textuais podem encontrar esteio para consolidar suas bases. Visto que, tal teoria leva em consideração os aspectos pragmáticos do uso da língua, revelando as funções que o

código linguístico desempenha nas sociedades, configura-se como forte aliada para a compreensão formal dos gêneros. (FERREIRA, 2010, p.69).

Esse modelo de análise textual está respaldado pela delimitação conceitual de Halliday a respeito das metafunções da linguagem, quais sejam: metafunções interpessoal, ideacional e textual. Essas metafunções existem para analisar as relações existentes entre texto e contexto. (FUZER; CABRAL, 2014, p.22)

Desse modo, a noção de contexto (e seus dois tipos) está intimamente ligada com a questão da elaboração do texto, uma vez que, estes dois contextos, cultural e situacional, são necessários ao entendimento do próprio texto. (SANTOS, 2014, p.165).

Em suma, sob a ótica da LSF, o texto é um complexo construto metafuncional que se estabelece, simultaneamente, por elementos ideacionais, interpessoais e textuais inter-relacionados em contextos sociais. Para que se interprete esses contextos sociais faz-se necessário a inclusão do exame do contexto de cultura e do contexto de situação. (COIMBRA, 2008, p.76).

Como fora mencionado anteriormente, para a LSF existem, além da função primordial da linguagem que se constitui na ação comunicativa, três metafunções que evidenciam a necessidade humana de se relacionar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. (SCHLEE, 2012, p.76). São elas:

Função Ideacional- Diz respeito à representação da experiência, de algum fenômeno do mundo real. É a função que a língua desempenha quando organiza a mensagem por meio de palavras, sintagmas e orações. Assim, essa metafunção é realizada por duas funções distintas: experiencial e lógica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, p.29, 2004 apud FUZER; CABRAL, p.33, 2014). A função experiencial é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo. Sua unidade de análise é a oração. Já, a função lógica é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais. Sua unidade de análise é o complexo oracional. (FUZER; CABRAL, p.33, 2014).

Função Interpessoal- Diz respeito ao processo de interação social, abordando os usos da língua para estabelecer e manter relações pessoais e sociais. É a função que a língua desempenha quando promove a interação entre dois ou mais indivíduos, nos papéis de emissor e destinatário de mensagens. (Ibid., p.103).

Função Textual- Diz respeito à análise de aspectos semânticos, gramaticais e estruturais, tendo em vista o fator funcional, ou seja, é a função que a língua desempenha quando elabora os textos em conformidade com as situações comunicativas. Toda a língua tem um conjunto de relações lógicas fundamentais para representar o significado. O sistema que realiza a metafunção textual, portanto, é o de Tema e Rema. (HALLIDAY; HASAN, 1989 apud FUZER; CABRAL, 2014, p.127).

Segundo Halliday (1985, 2014), em todo sistema linguístico a oração tem status de mensagem, isto é, sua organização e estrutura lhe concedem a característica de evento comunicativo. Desse modo, o que organiza a oração como mensagem é sua estrutura temática: um elemento é enunciado como Tema e se combina com o restante da oração, chamada de Rema. (SANTOS, 2014, p..174).

Na próxima seção, trataremos das contribuições da GDV para o Letramento Visual.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL

A Gramática do Design Visual é uma postulação dos autores Kress e van Leeuwen (1996) com foco no letramento visual, visto que a produção de textos multimodais, textos de construção híbrida, onde há a presença das linguagens verbal e não-verbal, são uma tendência observada nos modos de comunicação na modernidade. (SANTOS-COSTA, 2008, p.2).

Essa gramática respalda-se nos postulados hallidayanos e, por consequência, nos pressupostos teóricos da LSF, para assim propor a análise crítica dos significados produzidos pelas imagens nos textos visuais e, também, nos textos multimodais. (Ibid., 2013, p.5).

Apesar de o termo “gramática” estar presente no título, ressalta-se que o objetivo não é propor ainda mais nomenclaturas para ser ensinadas aos alunos. (Ibid., p.6). As classificações estão presentes na teoria, segundo Gualberto (2013), a fim de facilitar sua descrição. Sendo assim, será possível verificar que a atividade proposta neste estudo não visa à memorização de regras, mas sim à interpretação do discurso não verbal e sua relação com o texto escrito.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) argumentam que as imagens se organizam em composições visuais que também são promotoras de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim como a linguagem verbal, as imagens constituem-se em forma de representação, negociação de identidades, relações sociais e como mensagem. (SANTOS-COSTA, 2008, p.3).

Ao considerar a oração como uma representação, Kress e van Leeuwen (2006) aplicam a metafunção ideacional de Halliday (2004), dividindo-a em duas categorias: as representações narrativa e conceitual.

. Narrativa: Processos de ação; o ator é o participante de quem parte o vetor ou, em certos casos, ele próprio é o vetor. Ele geralmente é o participante mais proeminente nas figuras, seja pelo seu tamanho, posicionamento, contraste com o segundo plano, cor e foco. Nas composições visuais em que há apenas uma participante e a ação não é dirigida a um outro participante ou elemento, diz-se que essa composição visual é não-transacional. (Ibid., p.3)

. Conceitual: Representa os participantes em termos de sua “essência”, podem ser construídas por meio de três tipos de processos: os processos classificacionais, os processos analíticos e os processos simbólicos. (Ibid, p.4)

A metafunção interpessoal trata o significado como uma troca. “A oração é simultaneamente organizada como mensagem e como um evento interativo, envolvendo o falante (produtor da mensagem) e o ouvinte (HALLIDAY, 2004)” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.96).

Aplicando esses conceitos às imagens, os autores apresentam três dimensões interativas: o olhar (de demanda e de oferta), o enquadramento (distanciamento dos participantes da imagem em relação ao leitor) e a perspectiva (ângulo horizontal e vertical, por exemplo). Já a metafunção textual “se traduz através de arranjos composicionais que permitem a concretização de diferentes significados textuais.” (Ibid., p.23).

Tal composição apresenta três sistemas: o valor da informação, a saliência e moldura. O valor da informação se refere à importância de cada elemento da imagem de acordo com a posição que ocupa em relação aos outros. A saliência se refere ao destaque que um dos elementos da imagem pode receber, por meio de cores, bordas, sombreamento, entre outros efeitos, que poderão contribuir para que determinada parte

da imagem “salte” aos olhos do leitor, independentemente da posição que ocupe dentro dela. Por fim, “a moldura desconecta os elementos de uma imagem, indicando se eles pertencem ou não a um núcleo informativo [...]” (Ibid., p.28).

Desse modo, os significados representacionais, os interacionais e os composicionais operam de forma simultânea em toda imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas que averbam a intenção ou o pensamento de que as produz. (PETERMANN, 2005, p.2).

Nos processos classificacionais não existem vetores, tal processo relaciona os participantes em termos de relações de classe de forma taxionômica. Ao realizar classificações, há pelo menos um participante fazendo papel de subordinado e pelo menos outro fazendo papel de subordinador. (Ibid., p.5).

Considerando os processos analíticos, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a relação entre participantes é representada segundo uma estrutura de parte e todo, sendo um deles o portador (o todo) e o outro o atributo possessivo (a parte ou as partes).

Os processos simbólicos dizem respeito 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. Nesse processo, pode haver também apenas um participante, o portador, e o significado simbólico é estabelecido em outro modo chamado de sugestivo simbólico, isto é, nesse processo, a imagem sugere algo, não necessariamente o significado literal do participante, por isso é simbólico: sugestivo simbólico. (PETERMANN, 2005, p.5).

Já os significados interpessoais, também de acordo com Petermann (2005), são transmitidos pela função interacional na qual as fontes visuais estabelecem a natureza do relacionamento entre observadores e observado. Tais significados levam em conta as noções de:

. Contato: Marca a intensidade da interação com o leitor, classificando as imagens, a partir do modo de olhar, como sendo demanda ou oferecimento. Nas imagens de demanda, o participante representado (PR) olha diretamente para o leitor. Ao realizar essa ação, o produtor quer criar um vínculo direto com o leitor. A imagem de oferecimento/oferta se dirige ao leitor de maneira indireta. (PETERMANN, 2005, p.6).

. Distância ou afinidade social: Realizada pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento, podendo codificar uma relação de maior ou menor distância social. Há

vários tipos de enquadramento, dos quais destacam-se neste trabalho três modalidades: plano fechado (close shot), plano médio (medium shot) e plano aberto (long shot). O primeiro inclui retratar, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do PR, o segundo inclui a imagem até o joelho, já o terceiro corresponde a uma representação ainda mais ampla que está incluindo todo o corpo do participante. (Ibid., p.5).

Na sequência, trataremos do gênero HQ.

O GÊNERO HQ

A discussão em relação ao conceito de gênero textual ou gênero discursivo é bastante complexa e não encontra consenso entre teóricos que a estudam, por isso, neste estudo, optou-se por usar o termo gênero como sinônimo de gênero textual e gênero discursivo, em conformidade com a perspectiva defendida por Marcuschi (2008).

Durante muito tempo no Brasil, o gênero HQ foi considerado literatura de menor qualidade. E, por isso, também, durante muito tempo, tal gênero esteve distante das situações de leitura/escrita promovidas no ambiente escolar, bem como distante dos materiais didáticos produzidos aqui. (CAVALCANTE; GOMES; TAVARES, 2014, p.2).

Entretanto, a partir da década de 70, quando se começa a difundir a importância do ensino de língua materna com foco nos gêneros, esse entendimento sobre a menor qualidade dos quadrinhos começa a mudar e, de lá para cá, já se pode encontrá-los em livros e materiais didáticos nacionais. (Ibid., p.3).

Um dos principais autores responsáveis pela consolidação das HQs no Brasil foi Maurício de Sousa. As histórias da “Turma da Mônica”, das quais ele é o criador, ganharam a preferência do público infanto-juvenil, tornando-se conhecidas em todo o território nacional, sendo publicadas em revistas diversas (como nos gibis), jornais e livros didáticos. (Ibid., p.4).

Tratando das especificidades do gênero HQ, Pessoa (2010) defende que as histórias em quadrinhos são uma multiarte que se utiliza de monoartes como o desenho, a escrita e a narrativa para gerar um meio de comunicação que ao mesmo tempo é de massa e subjetivo, já que sua leitura é um exercício individual. As HQs, portanto, são textos multimodais, híbridos de linguagens nos quais é possível constatar o uso de múltiplas linguagens. (PESSOA, 2010, p.1).

Desse modo, um aspecto bastante negligenciado nas HQs pelos livros didáticos diz respeito aos recursos multimodais presentes no gênero. Para Dionísio (2006) “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc”, ou seja, os sujeitos utilizam-se de diversos modos para representar o discurso. E esses diversos modos de representação da linguagem são denominados de multimodalidade.

Nesse sentido, o gênero histórias em quadrinhos é permeado por inúmeros recursos multimodais que podem ser observados na disposição do texto nos balões, nos diversos tipos e tamanhos de letras que compõem a fala dos personagens, nas cores que dão forma as cenas, nas expressões faciais, enfim, nas inúmeras formas de representação que fazem parte da construção desse gênero. (PESSOA, 2010, p.3). Marcuschi afirma que:

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Entretanto, esse fato parece estar sendo negligenciado na maioria dos livros didáticos de Português. Isso porque os gêneros apresentados em alguns LDPs são trabalhados de forma repetitiva e aparecem, muitas vezes, como meros “enfeites” e diversão para o aluno. (MARCUSCHI, 2008, p. 35).

O fato é que uma história em quadrinhos se constitui em uma hibridação entre ilustração e prosa, sendo necessário que o leitor, em vista da leitura desse gênero, exerça habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte, tais como: perspectiva, simetria, pincelada, e as regências da literatura, por exemplo, gramática, enredo e sintaxe se supõem mutuamente. Sendo assim, a leitura de uma HQ é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (EISNER,1999, apud PESSOA, 2010, p.3).

Sendo assim, por ser esse gênero tão múltiplo de possibilidades de combinação entre diferentes linguagens ou mídias, como defende Eisner (1999), é que este estudo defende que ele seja utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica de imagens.

Na próxima seção, apresentaremos a proposta de atividade pedagógica para a leitura crítica de imagens.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A atividade pedagógica proposta nesta seção faz parte do caderno de atividades “Decifrando o enigma entre o verbal e o visual”. Esse caderno de atividades é o produto educacional fruto da pesquisa realizada no Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, do Colégio Pedro II. A seleção das HQs usadas como textos-base para as atividades do caderno observou a relação com os temas transversais.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA: MAFALDA E O MUNDO

Área de ensino: Língua Portuguesa

Tema Transversal: Meio Ambiente.

Objetivos:

- Entender a mensagem comunicada pela tirinha, a partir da observação das imagens.
- Identificar as interrelações entre as metáforas do texto e suas realizações visuais.
- Produzir um segundo texto formato de HQ.

Público-alvo: discentes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

Duração: 2 ou 3 aulas de 100 minutos

Orientação ao professor: Para este momento, em que se pretende introduzir o trabalho pedagógico com foco na leitura crítica de imagens, a partir de metáforas e suas realizações visuais, optou-se, neste estudo, por não nomear o fenômeno metáfora. Essa escolha foi feita tendo em vista o público-alvo das atividades pedagógicas aqui expostas: discentes do 6ºano do Ensino Fundamental, e em virtude da complexidade do conceito de metáfora.

1º passo- CONTEXTUALIZANDO: Esta tirinha que iremos analisar é de uma personagem chamada Mafalda. Use seu celular ou computador do laboratório de informática de sua escola e pesquise no Google mais informações sobre essa personagem.

Destaque as seguintes:

- A- Qual cartunista criou a personagem Mafalda?
- B- Em que época essa personagem foi criada?
- C- Quais as principais características da personagem?

- D- Com que intuito (objetivo) o cartunista resolveu escrever as tirinhas da Mafalda?
- E- Compare seus registros com os dos seus colegas. Se houver necessidade, verifique se os dados estão corretos.

2º passo- REFLETINDO SOBRE O TEXTO: O professor deverá abrir um espaço para os alunos para que eles elaborem possíveis perguntas sobre o texto informativo lido.

3º passo- CONVERSANDO COM OS TEXTOS: O professor apresentará, no *data show*, a tirinha da Mafalda e propor a leitura dela. Após a leitura do texto, o professor deve perguntar aos alunos quais das características que eles listaram no exercício anterior se comprovariam com as atitudes da personagem na tirinha lida.

Texto-base: Mafalda e o mundo



Fonte: Clube da Mafalda

Disponível em: <<https://clubedamafalda.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 de outubro de 2016.

4º passo- COMPREENDENDO A ESTRUTURA DAS HQs: Os alunos devem responder a algumas perguntas sobre a estrutura e característica do gênero HQ, em duplas.

São elas:

1. Como o texto é organizado?
2. Quais as linguagens utilizadas?
3. De quantos quadrinhos o texto é composto?
4. O que difere o 4º quadrinho dos demais quadrinhos?
5. Quem é a/ o protagonista da tira?
6. Quais os elementos visuais que compõem o texto, além da protagonista?

5º passo- ANALISANDO PARA ENTENDER AS IMAGENS: Quanto ao conteúdo da tira, também deverão responder em duplas:

Orientação ao professor: Neste ponto da atividade, começa-se a trabalhar com o conceito de metáfora. Um dos objetivos das perguntas do exercício abaixo é fazer com que o aluno perceba que, de acordo com a teoria da Metáfora Gramatical (SARDINHA, 2007, p.45) o sistema linguístico é todo metafórico. O outro objetivo, quando se lê “o que ela/ele simboliza” nas perguntas 2 e 3, está em que o aluno consiga perceber quais metáforas estão por trás da imagem da mosca e do globo.

Exercício 1: Responda às perguntas abaixo, com base na tira da Mafalda:

A- Qual a situação inicial descrita na tirinha?

B- Qual o significado da mosca? O que ela simboliza?

C- Qual significado do globo? O que ele simboliza?

D- Qual ação dá origem ao conflito?

E- Por que a escolha da mosca e não de outro animal? Quais características da mosca a associam com sujeira?

F- A situação muda com o fato de a mosca ter saído de cima do globo terrestre?

G- O que se pode depreender do silêncio da personagem no 3º quadrinho?

H- Qual ação da mosca contribui para a fala final da personagem no último quadrinho?

I- Qual sentimento é demonstrado pela expressão facial da personagem no 4º quadrinho?

J- A sujeira deixada pela mosca no globo pode ser entendida como a opinião do inseto sobre o planeta, por quê?

L- Em que ação da personagem Mafalda residem o humor e a ironia do texto?

Exercício 2: Descreva e analise a expressão facial da Mafalda nos quatro quadrinhos da tira. Para isso, preste atenção na variação no formato dos olhos e da boca da personagem, à medida que a história vai progredindo:

A- 1º quadrinho: _____

B- 2º quadrinho: _____

C- 3º quadrinho: _____

D- 4º quadrinho: _____

- Considerando o tamanho da menina, do globo terrestre e da mosca, qual deles seria o (a) protagonista da tira?

Orientação ao professor: Sugere-se que, para a resposta dos itens J e L do exercício 1, o professor aborde com a turma os conceitos de humor e ironia, relacionando-os à quebra de expectativa existente na tirinha. Seria interessante, também, que fosse oferecida à turma a definição de tais conceitos. No exercício 2, deve-se trabalhar alguns dos conceitos mais apropriados da GDV para explorar a contribuição da imagem para a leitura crítica do texto multimodal. Tendo em vista a maturidade da turma, deve-se evitar metalinguagem.

6º passo- DINAMIZANDO: O professor deverá dividir a turma em quatro grupos (ou mais, dependendo do quantitativo de discentes da turma, desde que a quantidade dos grupos seja par). Dois grupos devem escrever uma lista com cinco problemas climáticos, ecológicos e/ou sociais que justifiquem a opinião da mosca. Os outros dois grupos devem escrever uma lista com cinco comportamentos humanos que sejam contrários à opinião da mosca. O professor deverá pedir que um aluno de cada grupo leia as listas produzidas.

7º passo- TRANSFORMANDO IDEIAS EM TEXTO: O professor deve propor aos grupos que continuem com a mesma formatação para a elaboração da segunda HQ. Esse segundo texto elaborado pelos alunos terá como tema os problemas climáticos, ecológicos e/ou sociais elencados pelos discentes nas listas escritas pelos grupos.

8º passo- CRIANDO OUTRAS HQS: Os alunos deverão ser orientados pelo professor para que as imagens tomem papel de destaque na segunda HQ. Caberá também ao professor explicar os alunos como as imagens podem funcionar de modo apelativo nesse tipo de texto multimodal. A criação da HQ deve seguir o padrão da HQ analisada, portanto, o segundo texto deverá ser composto de 4 (quatro) a 5 (cinco) quadrinhos. Aqui, mais uma vez, deve-se explorar alguns dos conceitos mais apropriados da GDV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento visual é uma demanda eminente do mundo moderno, haja vista o sujeito desse tempo necessitar dispor de habilidades e competências para manejar os dispositivos e ferramentas tecnológicas que fazem parte do seu cotidiano e, de igual modo, necessitará delas para o manejo futuro das inovações tecnológicas que ainda serão inventadas. (ROJO, 2012)

A proposta de leitura crítica de imagens, a partir de HQs, apresentada neste trabalho, visa colaborar para o processo de letramento visual do discente, bem como para a formação de leitores que, ao terem construído a habilidade da criticidade durante a jornada estudantil, sejam leitores menos ingênuos ao serem colocados em contato com textos multimodais ou em contato com qualquer tipo de texto, refletindo sobre as mensagens veiculadas por esses textos de forma competente.

Cabe ressaltar também que este trabalho seguiu os protocolos legislativos com relação à pesquisa envolvendo seres humanos, obtendo aprovação para a sua aplicação e desenvolvimento junto à Plataforma Brasil, que emitiu parecer consubstanciado de aprovação, sob consulta ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá (UNESA), o que acontece com as pesquisas que surgem de programa de pós-graduação que ainda não possuem Comitê Ético.

Quanto aos resultados obtidos a partir da aplicação da atividade aqui proposta, pode-se dizer que a atividade cumpriu seus objetivos quando se verifica, mediante às respostas dos exercícios, que aproximadamente 95% os alunos entenderam que detalhes das imagens tais como cor, expressão facial, tamanho e formato da fonte das letras que compõem as imagens são carregadas de significados e que esses significados irão ajudar a compor o significado total da HQ.

Desse modo, o presente artigo inscreve-se como uma estratégia inovadora de ensino-aprendizagem de leitura crítica de imagens, a partir do momento em que propõe o uso congregado dos pressupostos teóricos da LSF e da GDV, e intenta trazer tal congregado de teorias para o cotidiano escolar, aliando-as à prática docente, sobretudo no tocante às aulas de Língua Portuguesa, onde se deve trabalhar para desenvolver a competência comunicativa do aluno, como defende Travaglia (2001).

REFERÊNCIAS

- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- CAVALCANTE, J. M.; GOMES, A.C.; TAVARES, L. H. M. **As Histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal**. UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2015.
- COIMBRA, A.M. **Multiculturalismo, Discurso e Identidade em cartas de leitores de língua inglesa**. Tese de Doutorado. UFF. Niterói, Rio de Janeiro, 2008.
- EISNER, W. **Quadrinhos e a arte sequencial**. (Tradução: Luís Carlos Borges). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERREIRA, L. C. et al. A Tradução da metáfora: uma abordagem cognitiva. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**. V. 5, n. 8, março de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da Gramática do Design Visual: Possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. – UFMG, Uberlândia: EDUFU, 2013.
- HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, L. M. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH; HENDGES, G.R. D. **Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade**. UFSM, Santa Maria, RS. 2010.
- NEVES, M. H. M. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, 38: 109127,1994.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros Multimodais e Multiletramentos: Novas Práticas de Leitura na sala de aula. **Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade**. ISSN 2176-7033. Itabaiana/SE, Brasil. UFS. 28 a 30 de novembro de 2013.

PESSOA, A. R. **História em Quadrinhos: Um Meio Intermediático**. São Paulo: Mackenzie, 2010. Disponível em < www.bocc.ubi.pt > acesso: 16/10/16.

PETERMANN, J. **Textos Publicitários Multimodais: Revisando a Gramática do Design Visual**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.

ROJO, R.H. R. Moura, E. (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTOS- COSTA, G. dos. **Multiletramento Visual na Web**. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Multimodalidade e Ensino. UFPE, Recife/PE, 2008.

SCHLEE, M. B. A. Linguística Sistêmico-Funcional no quadro das Grandes Teorias Linguísticas: Propostas de Aplicação. – **Anais do XVI CNLF**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

TORNIETTO, L. **Metáfora e analogias no processo de formação de conceitos: um estudo sobre aproximações semânticas verbais em crianças pré-escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. out.2005.

VEREZA, S. O Lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição** n. 41, p. 199-212, 2010.

VIEIRA, J.; SILVESTRE. C. **Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015