



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XIII*
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS**

**ANNA THEREZA MACÊDO SANTOS
LIVANY LIMA SANTOS**

MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TRÊS GÊNEROS TEXTUAIS

Itaberaba
2023

**ANNA THEREZA MACÊDO SANTOS
LIVANY LIMA SANTOS**

MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TRÊS GÊNEROS TEXTUAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciadas em Letras, Habilitadas em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Universidade do Estado da Bahia; Departamento de Educação, *Campus XIII*; Colegiado do Curso de Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Angélica Santos Lima.

Itaberaba
2023

**ANNA THEREZA MACÊDO SANTOS
LIVANY LIMA SANTOS**

MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TRÊS GÊNEROS TEXTUAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciadas em Letras, Habilitadas em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Universidade do Estado da Bahia; Departamento de Educação, *Campus XIII*; Colegiado do Curso de Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Angélica Santos Lima.

Aprovado em 08 de março de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joana Angélica Santos Lima
Universidade do Estado da Bahia
Orientadora

Profa. Dra. Jeovania Silva do Carmo
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora

Profa. Dra. Vanusa Mascarenhas Santos
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora

Dedicamos este trabalho à nossa colega Luana (*in memoriam*), uma jovem iluminada e cheia de sonhos, que infelizmente teve seus projetos de vida interrompidos precocemente. Jamais será esquecida por aqueles que a conheceram, sua serenidade e resiliência segue sendo inspiração!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, pois é por meio dEle que conquistamos todos os nossos sonhos. O caminhar na universidade é muito complexo, principalmente quando é preciso se deslocar de uma cidade para outra após um dia exaustivo de trabalho, mas miramos no nosso propósito repetindo incansavelmente: “Seja forte e corajoso, não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.” (Josué 1:9), assim, conseguimos chegar ao final do curso.

Agradecemos à nossa família, o pilar que mantém a nossa estrutura de pé. Aquela frase clichê “passa um filme na nossa cabeça” é real, desde a inscrição do vestibular até aqui a nossa trajetória foi cheia de emoções (Choro, estresse, alegria, tristeza, ansiedade e, finalmente, alívio), nem nós mesmas acreditávamos que conseguiríamos superar todos os desafios e não “enlouquecer”, porém, com o apoio de cada um dos nossos familiares conseguimos andar em direção a nossa tão sonhada graduação em Letras!

Agradecemos a nós mesmas, não por narcisismo, mas por merecimento. A força que cada uma de nós colocou para que conseguíssemos chegar ao final da nossa graduação foi surreal, tantas noites sem dormir, tantos perrengues tivemos de aguentar, tantas lágrimas derramadas, tantas gargalhas, tantos abraços apertados...

Agradecemos também uma à outra, por ter caminhado lado a lado durante esses seis anos, às vezes se amando, às vezes se odiando, mas sempre juntas.

Por fim, agradecemos aos nossos professores por todo aprendizado e cuidado conosco, principalmente, à nossa orientadora professora Joana Angélica pela paciência. Levaremos os ensinamentos de cada um, não só para o exercício da nossa profissão, mas para a vida.

“Há algum tempo, entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam “claros e objetivos”. Já não se pensa mais assim.” (Costa Val, 2004, p. 01)

RESUMO

Estudo sobre o conceito de texto, multimodalidade e letramento, analisando 03 documentos, a saber: um texto literário infantojuvenil, *abro ou não abro?*, de Helena Armond (1990); uma tirinha, de Fernando Gonsales (2003), e um infográfico, *Aprenda a identificar uma notícia falsa*, do Senado Federal (2018), de maneira a entendermos como o texto e a multimodalidade configura-se nesses gêneros. Objetivamos compreender, a partir da multimodalidade presente em três gêneros textuais, como o texto mobiliza outros elementos para além das palavras para a sua composição, expandindo neste movimento o seu sentido. Diante da metodologia adotada, o movimento textual se deu por meio de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa. Para realização do presente estudo utilizamos como base teórica os escritos de autores como Cademartori (1991); Costa Val (2004); Marcuschi (2008); Soares (2009) e Dionisio (2011). O trabalho com esses autores mostrou-se de suma importância para compreendermos como se deu a mudança e ampliação textual, acompanhando neste movimento os anseios da sociedade moderna. Entendemos que, a partir desse novo formato de texto advindo dos avanços tecnológicos, precisamos mais do que falar em letramento, falar em multiletramentos, visto que a leitura do texto hoje abarca não só o signo alfabético, mas as imagens, os sons, os gestos, as cores, entre outros. O estudo desse tema nos ajudou a compreender que enquanto professores, precisamos sempre estarmos atentos às mudanças presentes na sociedade, pois elas impactam diretamente no ensino não só de língua portuguesa como também de todas as outras disciplinas. Desse modo, é imprescindível considerarmos tudo o que acontece à nossa volta, para que a educação permaneça atual e relevante para o aprendizado de nossos alunos.

Palavras-Chave: Textos multimodais; letramento; literatura infantojuvenil; tirinha; infográfico.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01 – Capa do livro | 34 |
| Figura 02 – Janela da frente..... | 36 |
| Figura 03 – Sol diferente | 36 |
| Figura 04 – Expressão facial triste e placa de trânsito | 37 |
| Figura 05 – Dado (cubo)..... | 38 |
| Figura 06 – Palito de fósforo | 39 |
| Figura 07 – Lâmpada..... | 40 |
| Figura 08 – Fogo | 40 |
| Figura 09 – Vela | 41 |
| Figura 10 – O Sol não apareceu | 42 |
| Figura 11 – Fumaça | 43 |
| Figura 12 – Luzes e trilhos | 44 |
| Figura 13 – Estrelas e lua | 45 |
| Figura 14 – Planetas e árvores..... | 46 |
| Figura 15 – Pássaros e pomba | 47 |
| Figura 16 – Galinha e galo | 48 |
| Figura 17 – Fadas | 49 |
| Figura 18 – Morcegos e bruxas | 49 |
| Figura 19 – Gatos, cores, artista e cientista | 51 |
| Figura 20 – Cortina de fumaça, paletas e lunetas | 52 |
| Figura 21 – Tinta, pedra preciosa, uva e chuva | 53 |
| Figura 22 – Chapéu e olhos | 54 |
| Figura 23 – Folha..... | 55 |
| Figura 24 – Nota musical e círculo roxo | 56 |
| Figura 25 – Prédios, casas e carros..... | 57 |
| Figura 26 – Tirinha (texto verbal e texto visual)..... | 59 |
| Figura 27 – Tirinha (texto visual)..... | 61 |
| Figura 28 – Aprenda a identificar uma notícia falsa | 63 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | CONCEITUANDO TEXTO | 13 |
| 2.1 | O texto na sala de aula..... | 17 |
| 2.2 | Textos multimodais e multimodalidade | 19 |
| 2.3 | Letramento..... | 21 |
| 2.4 | O que nos diz a BNCC sobre leitura, letramento e multimodalidade..... | 25 |
| 3 | METODOLOGIA | 28 |
| 4 | ANALISANDO TEXTOS MULTIMODAIS | 32 |
| 4.1 | Texto I: Literatura infantojuvenil | 32 |
| 4.2 | Texto II: Tirinha | 58 |
| 4.3 | Texto III: Infográfico..... | 62 |
| 4.4 | Amarrando as pontas | 65 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| | REFERÊNCIAS | 70 |

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais passaram por mudanças ao longo do tempo, adequando-se às necessidades que cada época exige. De acordo com Silva e Vieira (2019), essas mudanças culminaram em uma prática de leitura e escrita diferente, trazendo para os docentes o desafio de incorporar as práticas de letramento, fazendo com que os leitores entendam como a interação de linguagens distintas reverbera no processo da interpretação textual.

Com o avanço das novas tecnologias, o texto vem adquirindo novas configurações, que transcendem a modalidade escrita da linguagem. Nesse sentido, cada vez mais utiliza-se em sala de aula e em nossos hábitos diários textos que apresentam diversas formas ou linguagens presentes em um mesmo contexto. Esses textos constituídos por múltiplas linguagens ou semioses denominam-se textos multimodais. Esse novo formato de texto ultrapassa o signo alfabético, ou seja, utiliza em sua composição elementos verbais e visuais.

Novos tempos exigem novos modos de textos e, conseqüentemente, novos modos de leitura, no entanto, interpretar um texto multimodal ou multissemiótico pode não ser uma tarefa fácil, pois exige que o leitor faça uma leitura para além do texto escrito, sendo capaz de compreender as imagens e outros elementos que o acompanham. Desse modo, é necessário que haja novos modos de ensinar, o que implica em novas práticas pedagógicas. Diante disso, a problemática deste trabalho é: Como a mobilização de vários elementos semióticos contribuem para ampliar a construção de sentido no texto?

Tornou-se cada vez mais comum a exposição das pessoas às novas tecnologias (computador, celular, internet, entre outros), que exigem o domínio de novas práticas de leitura/escrita e um maior diálogo entre discurso verbal e discurso visual. Considerando essa influência que a tecnologia exerceu sobre o texto, contribuindo para a sua reconfiguração, o nosso objetivo geral é compreender, a partir da multimodalidade presente em três gêneros textuais, como o texto mobiliza outros elementos para além das palavras para a sua composição, expandindo neste movimento o seu sentido.

Segundo Silva e Vieira (2019), para ler um texto multimodal faz-se necessário que o leitor caminhe por diferentes caminhos, desenvolvendo diferentes atalhos para entender o sentido do texto de forma mais ampla, no entanto, para desenvolver esses atalhos com vista a chegar ao entendimento, o leitor precisará saber identificar as potencialidades que cada atalho tem a oferecer e como ele o ajudará a integrar cada elemento pertencente ao texto. Diante disso, é relevante promover o estudo sobre o texto multimodal, contribuindo com o processo de desenvolvimento da capacidade leitora e enriquecimento do repertório literário do sujeito.

Cabe pontuarmos aqui que nosso interesse em estudar a multimodalidade surgiu a partir do estudo de um artigo, *Gêneros textuais e Multimodalidade*, de Ângela Paiva Dionisio (2011), proposto pela professora Dra. Vanusa Mascarenhas no componente Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) III, durante o 3º semestre do curso de Letras. Após isso, realizamos um projeto de ensino durante os estágios I e II, no Colégio Municipal Pedra que brilha, em Itaberaba, no ano de 2022, cujo título foi *Novas perspectivas de leituras a partir de textos multimodais* e novamente no estágio III, no Colégio Municipal João Almeida Mascarenhas, também em Itaberaba, no ano de 2023, decidimos continuar com essa mesma temática, por entender que a sala de aula necessita falar mais amplamente sobre os textos multimodais, visto que é algo presente no cotidiano dos alunos e pouco abordado no ambiente escolar. Agora, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), concretizamos o nosso desejo de aprofundar as nossas discussões sobre o tema, a fim de disseminar informações sobre a temática e colaborar com o conhecimento e formação de outros indivíduos, bem como contribuir com a ampliação do aporte teórico existente sobre os textos multimodais, de modo que a multimodalidade seja um tema presente tanto na escola quanto na sociedade.

Para tanto, analisamos três documentos, a saber: um livro de literatura infantojuvenil, *abro ou não abro?*¹, de Helena Armond (1990); uma tirinha, de Fernando Gonsales (2003), e um infográfico, *Aprenda a identificar uma notícia falsa*, do Senado Federal (2018). Dessa forma, propõe-se uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, no intuito de compreender como o texto passou por uma nova configuração constituindo-se como texto multimodal e a fim de entender a relação entre os recursos semióticos e o sentido do texto.

As discussões sobre o objeto de estudo foram feitas à luz dos escritos de Cademartori (1991); Bentes (2001); Gil (2002); Koch (2003); Costa Val (2004); Kleiman (2005); Dionisio (2007); Módolo (2007); Marcuschi (2008); Soares (2009); Dionisio (2011); Santos (2011); Rojo e Moura (2012); Andrade (2013); Barroso (2013); Carvalho (2014); Camelo (2015); Silva, Souza e Cipriano (2015); Sousa Neto (2017); Lima e Barbosa (2019); Silva e Vieira (2019); Martins (2020); Vieira e Lacerda (2020); Moura *et al.* (2022); Vitoretto (2022); Araújo (2023), dentre outros.

Para apresentarmos melhor o estudo realizado, o presente trabalho foi organizado em cinco seções. Na segunda, *Conceituando texto*, apontamos as definições de texto ao longo do tempo até chegar à definição que temos atualmente, como multimodal. Ainda nesta seção,

¹ O título do livro está escrito como se apresenta na obra, optamos por manter de tal forma para preservar a originalidade da mesma. Salientamos que o nome da autora também é escrito no livro em letra minúscula, no entanto, por se tratar de nome próprio, preferimos usá-lo de acordo com a ortografia vigente.

abordamos como o texto é visto no ambiente escolar² e discorremos sobre a multimodalidade e sua presença na composição dos textos. Tratamos também sobre o termo *letramento* e sobre as considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre leitura, letramento e multimodalidade. Na terceira, *Metodologia*, tratamos da abordagem adotada e do método utilizado para realização deste estudo, mostrando que optamos por uma estratégia qualitativa de pesquisa, a qual se deu por meio do estudo do conceito de texto, multimodalidade e letramento. Na quarta, *Analisando textos multimodais*, realizamos a análise dos documentos especificados anteriormente, um livro de literatura infantojuvenil, uma tirinha e um infográfico. Na quinta, *Considerações finais*, apresentamos a nossa compreensão sobre o tema e os resultados alcançados com o estudo realizado.

² Embora não seja uma experiência de campo, esta subseção contém impressões sobre como o texto é trabalhado na sala de aula com base em nossas observações durante os estágios I, II e III no município de Itaberaba.

2 CONCEITUANDO TEXTO

Antes de qualquer coisa, pontuamos que o texto é uma forma de comunicação. Quando escrevemos algo, seja em forma de desenho (imagem), seja através das palavras ou quando gesticulamos, estamos querendo de alguma maneira nos comunicar. O texto é uma manifestação da linguagem, e nós sabemos que a linguagem acontece de diferentes maneiras, a depender do lugar, de como e com quem estamos nos comunicando o texto se apresenta de diversas formas. Segundo Marcuschi (2008),

[o] texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (Marcuschi, 2008, p. 72).

O texto, como bem coloca o autor, não é apenas um espelho do que acontece no mundo, mas também uma própria recriação deste, capaz de trazer reflexões e problemáticas que aconteceram, que acontecem e que poderão vir a acontecer. Desde o início da nossa inserção ao mundo das letras, aprendemos que texto só é texto “de fato” se for um compilado de frases e palavras. Hoje essa concepção vem sendo ampliada. O que, anteriormente, se entendia como texto, um conjunto de letras, palavras e frases, passa a contar com novos elementos, elementos estes provenientes do campo imagético. Quem antes poderia dizer que as imagens também são textos? Pela primeira vez, temos em simultâneo o que até então tinha ocorrido em separado, palavras e imagens compõem o texto, ou seja, o conceito de texto foi atualizado de modo mais abrangente, passando a ser classificado como multimodal. Com isso, apresentaremos algumas considerações a respeito da mudança do conceito de texto, para que se compreenda as concepções defendidas ao longo do tempo.

Considerando que uma mesma coisa pode ser entendida de modos distintos, como o texto, por exemplo, que foi conceituado de diferentes maneiras por várias correntes teóricas, Koch (2003) lista como este foi considerado num primeiro instante, sendo visto como:

- [...] a. unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
- b. sucessão ou combinação de frases;
- c. cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d. cadeia de isotopias;
- e. complexo de proposições semânticas. (Koch, 2003, p. 25)

Ou seja, o texto, inicialmente, é tido como um produto fixo, com estruturas padronizadas, onde as palavras são o único elemento a ser utilizado e considerado na estrutura

textual, no entanto, concordamos com Koch (2003) quando coloca que é preciso considerar o uso concreto dos falantes e o contexto comunicacional, assim o texto extrapola a visão da semântica e da sintaxe, sendo apontado então,

[...] a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
 b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global. (Koch, 2003, p. 25-26).

A partir dessas ponderações apresentadas por Koch (2003), compreendemos que o texto não é algo estático, visto que sua conceituação varia conforme a vertente estudada. Em um momento, texto é tido apenas como o signo alfabético em si, numa espécie de estruturalismo, e que depois passa a englobar, a partir da natureza pragmática, pressupostos que vão além do texto em si. Assim, podemos entender que com o passar do tempo e com todos os avanços pelos quais a sociedade passou, o texto precisou se adaptar e ampliar seus horizontes, de sucessão de palavras e frases a qualquer produção linguística, verbal ou escrita, o texto hoje abrange uma infinidade de elementos.

O caminho percorrido, para que o texto chegasse ao conceito e configuração que tem hoje, foi longo e vários estudos contribuíram para a construção dessa nova conceituação. Como aponta Carvalho (2014),

[d]urante muito tempo, o conceito de texto esteve intimamente ligado à linguagem verbal. Por esse viés, ler um texto significava ler apenas os itens lexicais. Atualmente, o conceito de texto é mais abrangente, ao passo que, na construção de sentidos do texto dar-se total relevância à linguagem visual (leia-se imagem). (Carvalho, 2014, p. 146).

Desse modo, ignoravam-se as imagens (desenhos) durante a leitura de um texto, pois estas não eram tidas como elementos da composição textual. Atualmente, entendemos que todos estes elementos visuais mobilizados na construção do texto possuem sentido e são de total importância para a compreensão do mesmo. Assim como é mencionado por Carvalho (2014), Camelo (2015, p. 110) também aponta que “[d]urante décadas, a ilustração cumpriu métodos de significação estética que tinham por mérito o conceito interpretativo do adorno.”. Embora a definição de texto seja mais abrangente atualmente, muitos livros ainda tratam a imagem como adorno, esse movimento de incluir a imagem como parte integrante do texto até o momento é recente.

Toda mudança em torno desse termo aconteceu a partir de estudos realizados tanto em aspectos linguísticos quanto discursivos, semióticos e literários. Possibilitando assim que produções linguísticas de tamanhos variados, em ambas as modalidades (escrita e oral), sejam definidas como texto, desde que estas tenham sentido e intencionalidade, não havendo prejuízos a comunicação entre locutor (emissor) e interlocutor (receptor), pois como destaca Costa Val (2004, p. 01), “[...] uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “tê”.”. Em se tratando de comunicação, muitos elementos podem ser considerados texto, contanto que estes produzam sentido em situação de interlocução. Como é mencionado por Costa Val (2004), a expressão linguística adotada pela criança para se comunicar com a mãe tem efeito de sentido, o que define tal locução como texto. Entendendo que todo dito é carregado de significado, fica claro o quão é importante considerar todo o contexto comunicacional, para que assim haja compreensão clara por parte do receptor/interlocutor.

A linha de raciocínio de Silva, Souza e Cipriano (2015) se aproxima do pensamento de Costa Val (2004), visto que, de acordo com esses autores, o texto hoje é o resultado interacional entre o signo verbal e o visual, a construção textual utiliza o elemento da escrita e vários outros recursos semióticos, distanciando nesse movimento o texto da noção de apenas um compilado de palavras. Melhor dizendo, o texto é mais que letra, mais que palavras, mais que frases, ele incorpora uma gama de elementos (figuras, gráficos, cores, imagens, etc.), afastando-se cada vez mais do puro signo alfabético.

Compreendemos que todo o processo de mudança do texto se deu de forma gradativa, acompanhando o desenvolvimento da humanidade de maneira a atender às suas necessidades. Atualmente, uma nova forma de escrita desvenda-se devido ao avanço tecnológico, pois, assim como a sociedade mudou, a forma com que escrevemos os nossos textos precisou ser adaptada. Com todas as mudanças e avanços ocorridos, texto passou a abranger uma infinidade de códigos e caracteres, das enciclopédias aos quadrinhos, usando meios que vão desde o tablet aos jornais impressos. Tendo em vista que o mundo moderno produz um fluxo interminável de informação por escrito, surgiu a necessidade de ampliar a definição textual. Como é bem colocado por Silva e Vieira (2019),

[a] sociedade, que antes se via rodeada em longos textos em prosa, encontra-se circundada por textos que se caracterizam pela articulação de diversos modos de representação, em que cores, layouts, imagens estáticas e/ou em movimento e escrita se articulam para significar mais. (Silva; Vieira, 2019, p. 197).

A escolha de textos mais visuais pelos leitores se deu com o desenvolvimento dos meios de comunicação, mais especificadamente, com o surgimento da internet e das mídias sociais. A palavra (signo verbal) passou por um processo de incorporação à imagem (signo imagético), ambas estão associadas e juntas fornecem comunicação e significado, já que, assim como a palavra, a imagem possui a sua relevância. É importante ressaltar que a imagem foi uma das primeiras formas de comunicação entre os homens. Conforme é apontado por Martins (2020), as imagens fazem parte da vida humana, desde os primórdios quando o homem fazia pinturas rupestres nas cavernas, ou quando os egípcios faziam seus registros também através de pinturas nas pirâmides, ambos a fim de se comunicarem, ensinando de forma indireta aqueles que não sabiam a ler. Ainda hoje essa maneira de se comunicar através de pinturas se mostra atual, citamos como exemplo os grafites e anúncios publicitários contidos em outdoors. De acordo com Martins (2020, p. 11), “[t]odas essas imagens são cheias de significação e sua compreensão é alcançada por quem se dispõe a lê-las.”. Neste sentido, entendemos que tanto as palavras quanto as imagens possuem o poder de ensinar e/ou informar, visto que ambas são carregadas de significados. Assim, tudo o que pode ser interpretado por alguém é um texto, mesmo que faça sentido para apenas uma pessoa. Uma troca de olhares entre amigas, ou um gesto de positivo com a mão, até mesmo uma piscadela, tudo que for produzido com uma intenção comunicacional, desde que seja compreensível a quem é direcionado, é um texto.

Martins (2020) defende o mesmo ponto de vista que Costa Val (2004), quando afirma que texto é tudo que envolve comunicação, tudo que envolve intenção de informação de um locutor para um interlocutor, podendo ser essa mensagem remetida através de diversos códigos. Uma placa de trânsito que possui apenas imagem, os sons dos automóveis, as publicidades nas ruas, são alguns exemplos de códigos pelos quais a mensagem pode ocorrer. Como mencionado acima, a imagem precedeu a escrita, o que confere grande importância para a história da sociedade. De início, a população se comunicava por meio da oralidade, de símbolos e desenhos, ou seja, o ser humano sempre fez uso do imagético como recurso para produção da linguagem, porém em um dado momento, com o surgimento da escrita, a imagem foi ficando à margem, chegando ao ponto de ser completamente ignorada pela construção textual, sendo vista apenas como ilustração, como elemento estético no texto. Embora a oralidade não seja nosso objeto de estudo, vale apontarmos que esta também deve ser considerada como um texto multimodal, pois como é abordado por Dionísio (2007, p. 178) “[q]uando falamos, usamos não só a voz mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem

sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo.". Ou seja, o texto oral também mobiliza mais de uma linguagem em sua composição, assim, qualifica-se como multimodal.

Diante das concepções apresentadas acerca da terminologia *texto*, cabe fazermos algumas considerações referentes ao texto em sala, discutiremos então como este é trabalhado no ambiente escolar.

2.1 O texto na sala de aula

A concepção de texto foi discutida por diversos estudiosos, mostrando que, embora alguns considerem texto apenas signos alfabéticos, a definição foi modificada com o passar do tempo. Considerando essas divergências e mudanças sucedidas, é importante pensarmos a respeito da concepção adotada pelas escolas e considerarmos como o texto é, geralmente, trabalhado no âmbito educacional, mais, especificadamente, na sala de aula. Para Barroso (2013, p. 39-40), “[a] noção de texto, usualmente presente na escola, empobrece o trabalho com a leitura, pois trata de maneira idêntica qualquer texto, desconsiderando suas especificidades e intenções.”. Compactuamos com o pensamento da autora, uma vez que percebemos que o estudo de textos em sala de aula tem sido feito de maneira muito superficial, não se trabalha suas nuances específicas, as entrelinhas, os elementos visuais e as múltiplas semioses que acompanham o texto escrito, deixando de explorar de forma mais ampla o(s) significado(s) imposto(s) pelo texto.

Em alguns livros já se trabalha de maneira mais assertiva, porém o espaço dado ao texto imagético ainda é pequeno. Como é apontado por Sousa Neto (2017, p. 02), “[a] constatação da quase inexistência de textos multimodais nas salas de aula de língua portuguesa, [...], constitui preocupação.”, dado que, além de ser pouco trabalhado, quando usado o texto multimodal em sala de aula acontece de modo ineficiente, pois os alunos não estão habituados a perceber a imagem como texto. É válido levar estes alunos a pensar que as imagens são um importante elemento a ser levado em consideração em uma situação comunicacional, visto que elas não são meras coadjuvantes dentro do texto, elas estão a fornecer informações relevantes para a construção do entendimento e do sentido, trazendo em muitos casos um conhecimento que não está, necessariamente, implícito no texto escrito, não só complementando, mas ampliando o sentido de compreensão.

Dada importância do trabalho com textos multimodais na sala de aula, Moura *et al.* (2022), defendem que

[a] multimodalidade no contexto escolar precisa ser compreendida como sendo uma linguagem multimodal que é inerente ao homem e agrega som, imagem, texto, dentre outros mecanismos que são fundamentais à aprendizagem significativa, quando utilizada de maneira eficaz e eficiente no espaço educativo. (Moura *et al.* 2022, p. 29).

Assim, compreendemos que a linguagem multimodal é parte própria do homem, visto que fazemos o uso de vários recursos para nos expressar, sendo esta indispensável para um conhecimento relevante, podendo ser utilizada de maneira assertiva no espaço escolar. O mundo não se resume em palavras, a sociedade não se constitui apenas através do signo alfabético, por esse motivo a comunicação e o texto não podem ser construídos apenas pelas letras, ambos precisam acompanhar o desenvolvimento social atendendo às necessidades humanas promovendo a interação entre os indivíduos.

Não há como discutir texto e não falar de leitura, pois existe uma relação indissociável entre eles. Desse modo, vejamos que assim como a noção de texto, a noção de leitura também é tratada de forma limitada no âmbito escolar, pois, como é abordado por Santos (2011, p. 02), a palavra escrita, geralmente, é vista como o significante de leitura, a leitura é reduzida ao ato de decodificar o texto escrito verbalmente, assim não há uma visão ampliada de que existem outras formas de ler, sendo a leitura do texto escrito apenas uma delas. Dentre todas as formas de leitura possíveis, a escola, muitas vezes, se limita a leitura do texto escrito, desconsiderando a importância de se trabalhar a leitura visual em todas as suas dimensões, como por exemplo, a leitura da expressão facial de um colega, que pode por ventura não estar se sentindo bem, a leitura da forma como um pintor usa seus pincéis para realizar sua obra artística; a leitura de como um desenhista usa o lápis para fazer seu desenho; ou ainda, a leitura da habilidade de um jogador de basquete em driblar seu adversário. Muitas são as formas de leituras existentes, que se fazem tão importante quanto a leitura das letras.

Por mais que os textos multimodais tenham se multiplicado na vida em sociedade, a escola ainda trata as imagens de maneira muito marginalizada, ou pouco eficiente. Professores, independentemente das disciplinas lecionadas, devem pensar em leitura e texto de uma forma ampliada e diferente, visto que

[o] tratamento escolar dado a leitura, não só pelos professores de língua portuguesa, mas também pelos de outras disciplinas que usam o texto como veículo de informação e conhecimento, tem revelado uma concepção de texto e de leitura que leva a uma pedagogia da *fragmentação*. Aborda-se o texto como produto. Ignora-se, assim a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas de conhecimentos prévio e partilhado, de múltiplos recursos semióticos, como a imagem, e, ainda a **moldura comunicativa** na qual está inserido (o contexto de produção, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, as intenções comunicativas). (Barroso, 2013, p. 31-32, grifos do autor).

Ler um texto e desconsiderar todos esses elementos, colocados por Barroso (2013), é ler um texto pela metade, visto que para um amplo entendimento é preciso levar em consideração não só tudo o que está posto em palavras, mas também tudo o que envolve a construção dessas palavras, quem escreveu, o porquê escreveu sobre isso, as escolhas lexicais que fez para escrever, o formato do texto e, principalmente, a sua intenção em comunicar algo. É dessa forma que damos o “ponta pé” no trabalho com o texto multimodal na escola. Esse movimento de trabalhar o texto composto tanto por imagens quanto por palavras, ou até mesmo um texto constituído apenas pela imagem, deve ser um exercício a ser trabalhado por todas as disciplinas, colocando em foco também o protagonismo da imagem para a composição textual, afinal as imagens possuem tanto a dizer quanto o signo alfabético. Nisto, a escola como um todo “[...] precisa fazer com que os sujeitos se relacionem com a diversidade textual de maneira relevante e adequada.” (Moura *et al.*, 2022, p. 29). Não basta trabalhar o texto multimodal de qualquer maneira, é preciso considerar suas especificidades, para que assim o aluno desenvolva suas habilidades leitoras, enriquecendo seu repertório literário e conhecimento de mundo. Tendo em vista que o foco do nosso trabalho é o texto multimodal, separamos um tópico para discutirmos apenas sobre isto e sobre a multimodalidade, o qual abordaremos adiante.

2.2 Textos multimodais e multimodalidade

Pensar na escola é pensar educação, comunicação, contexto social e diversidade textual, “[d]essa maneira, a multimodalidade torna-se algo indissociável do contexto escolar, **porque**³ estamos vivendo em um contexto em que os modos de comunicação são variados.” (Moura *et al.*, 2022, p. 30, grifo do autor). Ora, se os modos de comunicação são variados, logo a escola precisa trabalhar para que o aluno possa entender, compreender e produzir textos advindos dessa comunicação variada. Mais do que isso, como bem coloca Moura *et al.* (2022, p. 33-34), “[a]s instituições de ensino precisam compreender que a multimodalidade é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a produção de sentido durante o processo comunicativo depende do contexto.”, portanto é indispensável o estudo da multimodalidade no campo da escola.

O texto constituído por múltiplas linguagens ou semioses dá-se o nome de multimodais. Os textos multimodais são aqueles que mobilizam duas ou mais modalidades de formas de

³ O termo em destaque está escrito tal qual consta no texto original, na cor vermelha.

linguagem com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. Como aponta Silva, Souza e Cipriano (2015),

[...] os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc. (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p. 136).

Considerando essa afirmação de maneira total, compreendemos que todo texto é multimodal. Atualmente, com o uso crescente dos computadores, tablets e notebooks essa multimodalidade ficou ainda mais evidente. As mídias sociais, os livros repletos de imagens, e alguns até mesmo que emitem sons, são alguns dos muitos exemplos que podemos citar para dizer o quanto estamos rodeados de múltiplas linguagens, tudo isso para acompanhar o ritmo dos avanços tecnológicos. Conforme Sousa Neto (2017, p. 01), “[e]mbora não pareça, a multimodalidade existe há séculos em algumas atividades humanas. Os manuais de montagem, geralmente, são multimodais, isto é, têm seu texto integrado por imagens que facilitam o trabalho de montagem.”, ou seja, esta linguagem multimodal não é algo atual, além dos manuais de montagens, as bulas de remédio e livros de receita também fazem uso desses recursos visuais atrelado ao signo verbal para melhor compreensão do seu entendimento.

Trazendo a discussão para a atualidade, percebemos que os textos que mais se propalam rapidamente são textos multimodais, como por exemplo, as tirinhas, os memes, os anúncios publicitários e as charges, visto que são constituídos, em sua maioria, pela linguagem verbal e imagética, conforme aponta Martins (2020, p. 13). Ainda de acordo com a autora, estes textos também proporcionam ao leitor reflexão crítica sobre os mais variados assuntos, pois exprimem finalidades múltiplas. Acrescentamos que questões como essas conferem ao texto multimodal grande relevância para a formação de leitores, uma vez que, se tratando de uma sociedade cada vez mais visual, é necessário dominar os mais variados tipos de leituras, para que assim o indivíduo tenha plena participação social.

Como citamos acima, muitos são os gêneros textuais que utilizam a multimodalidade em sua composição, trazendo consigo a materialização de signos alfabéticos (letras, palavras e frases) e signos semióticos (imagéticos e visuais), por esse motivo “[...] um novo olhar tem sido lançado para o papel da imagem, que hoje já é vista, por alguns estudiosos, como um texto repleto de significação.” (Martins, 2020, p. 11). De adereço e mero adorno, finalmente, a imagem passa a ter espaço no texto, porém agora como um elemento constitutivo para o entendimento da mensagem/ideia dentro do texto.

Até mesmo a parte escrita está imbricada pelo imagético, a exemplo disso podemos citar a posição em que se encontra o título deste trabalho de conclusão de curso. Pelo tamanho da fonte que o mesmo possui, pelo recuo nas citações, por palavras escritas em caixa alta, em negrito ou itálico, estamos tentando chamar atenção para o visual, de maneira que este ajude o leitor a entender com mais clareza cada parte do texto. Neste sentido, estamos trabalhando a parte escrita e visual em simultâneo, dando ao texto um caráter multimodal.

Vamos supor que, ao escrever um determinado texto, em determinado ponto, o autor altera a cor ou o tamanho da fonte. Ou, então, ele coloca um negrito, um itálico ou um sublinhado em uma determinada parte do texto. Essa modificação, ou melhor, esse destaque dado a essa parte do texto materializa a perspectiva multimodal e semiótica, visto que o autor fez uso da mescla da junção entre signos alfabéticos e recursos visuais. Essa junção acarretará um determinado efeito de sentido. (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p. 144).

De acordo com os autores, desde a simples escolha do escritor em optar por uma cor de uma letra, a sublinhar ou deixar em negrito ou itálico uma palavra, a recuar uma passagem do texto, aspeando uma frase, colocando letra maiúscula para diferenciar uma palavra de outra, utilizando parênteses, podemos dizer que este escritor, inconsequentemente, está fazendo o uso da multimodalidade, visto que não só a escrita da palavra está sendo utilizada, mas também o modo como esta escrita está sendo realizada. Dessa maneira, o texto multimodal requer dos leitores um novo olhar para a leitura, de modo que este faça uma leitura para além da palavra, interpretando também a presença das imagens, dos sons, e de todos os elementos que forem mobilizados para constituição textual, de maneira a unir todas as semioses presentes no texto. Percebendo que para fazer uma boa leitura de textos multimodais é necessário ter um bom preparo educacional, pontuaremos sobre letramento, que está relacionado ao desenvolvimento das capacidades do sujeito.

2.3 Letramento

Se falamos em um novo conceito de texto e em multimodalidade, precisamos também falar sobre letramento. O letramento é a condição que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se ambientar com a escrita e a leitura, adquirindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos meios sociais. De acordo com Soares (2009, p. 15) letramento é uma “[...] palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.”. A autora acrescenta ainda que este

termo “[...] surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.” (Soares, 2009, p. 34-35). Ou seja, podemos compreender que o surgimento de tal termo ocorreu a fim de atender uma nova demanda da realidade atual, onde se tornou preciso desenvolver habilidades a serem utilizadas para ler e escrever no contexto das práticas sociais e não somente produzir a ação de ler e escrever as palavras propriamente ditas. Conforme é colocado por Kleiman (2005, p. 05), letramento “[...] é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.”. Dionisio (2011) vai além das reflexões de Kleiman (2005), para Dionisio (2011),

[a] noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (Dionisio, 2011, p. 137-138).

Em outras palavras, o indivíduo letrado é capaz de entender um discurso que envolve diferentes modalidades: letras, códigos, símbolos, imagens, sons, dentre outros. Além disso, este indivíduo também está apto a se informar por meio de jornais, interagir, criar discursos, interpretar textos, defender pontos de vista, e assim sucessivamente. No contexto atual, cabe à escola formar alunos atuantes na sociedade letrada, alunos não somente capazes de ler as palavras, mas lê o texto em um sentido mais amplo, entendendo a intencionalidade das cores e das imagens empregadas no texto, a fim de refletir sobre isto, formando opinião crítica e discursiva sobre o que está sendo lido. Muito além da habilidade de ler e escrever, o letramento é um processo amplo que envolve diversos aspectos: pessoais, sociais, culturais, históricos, econômicos, tecnológicos, entre outros. Neste ponto, o posicionamento de Dionisio (2011) dialoga com as colocações de Kleiman (2005), pois ambas acreditam que o termo *letramento* envolve questões outras que estão para além do ler e escrever. Conforme Kleiman (2005),

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. (Kleiman, 2005, p. 18).

Isto é, a leitura é essencial, mas ela sozinha não é suficiente para nos aprofundarmos amplamente em um texto, é preciso acionarmos outros mecanismos, outros conhecimentos,

advindos da nossa vivência de mundo, do nosso conhecimento social, cultural e político, pois são estes elementos somados à leitura alfabética que nos levará ao letramento.

Pontuamos também que há uma confusão entre os termos letramento e alfabetização, termos estes que possuem conceitos distintos. Soares (2009) e Kleiman (2005) fazem uma discussão interessante a respeito de Alfabetização X Letramento, distinguindo-os, visto que os mesmos podem ser considerados por muitos como sinônimos. Para Soares (2009),

ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever
LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (Soares, 2009, p. 47, grifos do autor).

Supomos que para a autora alfabetizar é ensinar a juntar as sílabas e formar as palavras, o ato propriamente dito de ensinar a apenas reconhecer e escrever as palavras, bem como entender seu significado. Enquanto que letramento é ir além do saber ler e escrever, compreendendo as situações comunicacionais, e o que as envolvem, suas questões políticas, sociais e culturais, entendendo o que há por trás do significado da palavra, a sua ideologia. As considerações de Soares (2009) dialogam com as colocações de Kleiman (2005), apontando que há diferença entre as terminologias. No entanto, Kleiman (2005, p. 14) foi além sinalizando que mesmo possuindo diferença entre si, “[a] alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado, plenamente, letrado, mas não é o suficiente.”. Portanto, mesmo sendo a alfabetização importante, esta sozinha não é capaz de construir um sujeito preparado para entender e questionar o que as palavras dizem, se apropriando, criticamente, dos meios de comunicação, de modo a interagir, reflexivamente, nestes. Em outros termos, sem a alfabetização seria pouco provável alcançar o letramento.

Ainda segundo Kleiman (2005), vários estudiosos não concordam com o termo *letramento*, pois identificam o que se atribui ao letramento ao próprio processo de alfabetização, porém para a autora, “[...] o termo *letramento* já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo *alfabetização*.” (Kleiman, 2005, p. 12, grifos do autor). Como fica evidente, para a autora cada uma dessas palavras (alfabetização e letramento) possuem especificidades diferentes, sendo ambas integrantes, completando-se para que a leitura das palavras seja feita em sua plenitude. O letramento é um processo distinto da alfabetização, pois nele, a leitura e a escrita são transportadas a outra área, a fim de estimular o indivíduo a

utilizar além dos seus conhecimentos escolares, mas também os seus conhecimentos de mundo, de maneira a contextualizá-los às práticas sociais.

Todas essas mudanças pelas quais tanto o texto quanto a leitura passaram trouxeram um novo desafio para o professor e também para o leitor, que é lançar um novo olhar para o texto e para a leitura de forma a abarcar outros elementos para o momento de ler, elementos que antes ficavam à margem da interpretação e construção do sentido. Como bem coloca Silva e Vieira (2019),

[e]ssas mudanças impactaram nas práticas de leitura e escrita, como práticas sociais, e conseqüentemente, trouxeram desafios para as práticas leitoras cotidianas. Para a escola, trouxeram o desafio de ampliar as práticas de letramento, a fim de que o leitor compreenda os efeitos de sentido que a articulação entre diferentes linguagens produz, o que impacta no processo de leitura e compreensão dos textos que circulam socialmente.” (Silva; Vieira, 2019, p. 198-199).

Assim, faz-se necessário uma maior atenção da escola ao movimento pelo qual o texto e as práticas de leitura vêm passando. Estar atento a esse movimento textual é estar atento ao que acontece no mundo, é entender como o texto se constitui nesta sociedade cada vez mais imagética. Tratamos do termo *letramento* no singular, mas Dionísio (2011) chama a atenção para outra questão,

[n]a sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos então falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. (Dionísio, 2011, p. 139).

Falar em letramento no plural nos possibilita a abrir o diálogo para as várias práticas letradas nos mais variados campos. Outras autoras, como Rojo e Moura (2012), também são adeptas do uso desse termo no plural. Rojo e Moura (2012) fazem uma discussão interessante no tocante a esse movimento, transformando letramentos em um termo mais abrangente, multiletramentos.

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas — além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. (Rojo; Moura, 2012, p. 21).

Rojo e Moura (2012) não foram as únicas a tratar sobre multiletramentos. Sousa Neto (2017, p. 03), concorda com essas autoras, apontando que no caminho percorrido pela multimodalidade, após passar pelo letramento, vem os multiletramentos. De acordo com este

autor, não se pode falar em multimodalidade sem falar dos multiletramentos, que permeiam os dias atuais, visto que os multiletramentos possuem como características a interatividade, hibridismo, ou seja, rompe com os limites textuais e com os aspectos textualmente estabelecidos anterior a este movimento, a exemplo disso podemos citar os Hipertextos, mais especificadamente o infográfico, um dos gêneros textuais a serem analisados no presente trabalho. Mas, antes de adentrarmos na análise desses gêneros, é relevante fazermos algumas considerações a respeito das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre leitura, letramento e multimodalidade.

2.4 O que nos diz a BNCC sobre leitura, letramento e multimodalidade

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as competências e as habilidades que todos os alunos devem desenvolver no período escolar. Ela abarca toda a Educação Básica, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cabe aqui fazermos alguns questionamentos e reflexões: Será que as competências e habilidades previstas pela BNCC para toda rede de ensino (pública e privada) condizem com a realidade destas?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil. É uma mudança relevante no nosso processo de ensino e aprendizagem porque, pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar. (BNCC na [...], 2018, p. 03).

Ou seja, consiste de um modo geral em concretizar uma proposta educacional realmente sintonizada com as necessidades educacionais de todo país. De acordo com Vitoretto (2022, p. 08), “[u]ma das grandes críticas à BNCC não é sobre a sua legitimidade, mas sobre o contexto em que ela foi elaborada e aprovada, sem a participação social e dentro de um profundo conflito político, sofrendo pressões de diversos grupos de interesse.”, ou seja, como é possível um documento, que visa está em consonância com as necessidades educacionais do Brasil, ser elaborado e aprovado sem ao menos ter a participação daqueles a quem é direcionado? Ainda segundo Vitoretto (2022),

[a] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é alvo de críticas diversas por diferentes segmentos da sociedade brasileira, como educadores, pesquisadores, entidades científicas, especialistas em Educação e sociedade civil. Entre as pautas criticadas está a questão de que um currículo nacional fomenta a adoção de avaliações

em larga escala que culpabilizam professores e alunos por resultados padronizados e, na maioria das vezes, não refletem a realidade escolar. (Vitoretto, 2022, p. 09-10)

Mesmo diante de toda essa problemática e críticas, a mesma é utilizada como parâmetro norteador no que diz respeito à atividade do professor dentro da sala de aula. Assim, tendo em vista que a BNCC é um documento de referência obrigatória no que tange ao ensino no Brasil, faz-se relevante uma breve reflexão sobre o que este aponta com relação à leitura, letramento e multimodalidade. Em conformidade ao que discutimos anteriormente, a

[l]eitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 72).

A importância de ampliar as concepções acerca do termo *leitura* é inegável, sobretudo no ambiente de formação do aluno. Assim, este documento aponta que a relevância sobre a compreensão tanto de textos escritos quanto multimodais variados exerce influência em diversos aspectos da vida do estudante, seja escolar, social ou culturalmente. De acordo com a BNCC (2018, p. 244), “[...] as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.”, isto é, as práticas de leitura com gêneros escritos e multimodais, potencializam a construção de sujeitos mais ativos, letrados e emancipados em meio ao processo comunicativo da contemporaneidade. Esses sujeitos são capazes não só de ler e compreender esses gêneros, mas de criá-los e utilizá-los de maneira crítica, dinâmica e assertiva. Partindo agora para as discussões sobre letramento, segundo a BNCC,

[a]o componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67-68).

Se há uma nova configuração textual, e se o processo de leitura também passou por essa mudança, cabe ao professor instigar o desenvolvimento de práticas textuais e leitoras que reconheçam como texto não só o signo verbal, mas todos os elementos que podem ser mobilizados para sua construção textual, contribuindo dessa maneira para a formação de discentes capazes de constituírem habilidades e competências para tornarem-se sujeitos letrados em todas as esferas comunicacionais. Para tanto, além de considerar a cultura do impresso, é

necessário incluir nas práticas educacionais a cultura digital, bem como “os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.” (Brasil, 2018, p. 487). Não se trata, portanto, de comparar ou elencar que um gênero é mais importante que o outro, mas de trabalhar todos os gêneros de modo a reconhecer seu espaço e importância dentro dos mais variados contextos.

Com relação à multimodalidade, a BNCC, além de reconhecer a existência desses textos, também entende que “[a]s práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” (Brasil, 2018, p. 68). É interessante pensar como esse documento busca “atualizar” o exercício do componente de Língua Portuguesa de maneira a fazer com que este se engaje às transformações sociais a que o gênero textual vem sendo inserido, compreendendo a sua amplitude ao adicionar outros elementos para além das palavras para a composição textual. É ressaltado por este documento que “[...] muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.” (Brasil, 2018, p. 486). Esse trecho da BNCC comprova as discussões anteriores, toda mudança e avanço aconteceu em decorrência do desenvolvimento dos meios que integram a sociedade atual, atendendo assim aos anseios da população, promovendo a produção de novas práticas de compor, de representar e de relacionar. Adiante, mostraremos como se deu o processo de escolha do tema e seleção de material para embasamento teórico do presente trabalho.

3 METODOLOGIA

Considerando as fontes utilizadas, para a realização do estudo sobre texto, multimodalidade e letramento, a nossa pesquisa assume um caráter documental, visto que além de ser embasada em artigos e livros acerca do tema, analisamos também documentos como o livro *abro ou não abro?*, de Helena Arnold (1990); a tirinha, de Fernando Gonsales (2003), e o infográfico *Aprenda a identificar uma notícia falsa*, do Senado Federal (2018). Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa, visto que as informações obtidas não podem ser quantificáveis e os dados são analisados a partir de premissas particulares, ou seja, são analisados de maneira menos formal, uma vez que “[a] análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.” (Gil, 2002, p. 133). Desse modo, o foco dessa abordagem é entender os motivos e os comportamentos dos fenômenos, não havendo a necessidade de incluir na análise dados numéricos.

Nosso objetivo geral é compreender, a partir da multimodalidade presente em três gêneros textuais, como o texto mobiliza outros elementos para além das palavras para a sua composição, expandindo neste movimento o seu sentido. Tendo como objetivos específicos: a) identificar e compreender as relações estabelecidas entre os recursos visuais e os recursos escritos para a construção de sentido nos textos selecionados; b) entender como essa nova configuração textual implica em processos de resignificação da leitura; c) analisar a multimodalidade presente nos textos escolhidos (Literatura infantojuvenil, Tirinha e Infográfico). Desse modo, a presente pesquisa classifica-se como descritiva, que, de acordo com Gil (2002, p. 42), “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, e explicativa, que “[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.” (Gil, 2002, p. 42). Esse tipo de pesquisa possibilita maior aprofundamento quanto ao conhecimento da realidade, pois, por meio dela é possível explicar a razão e também o porquê das coisas.

Além de apresentar os conceitos de texto, multimodais/multimodalidade e letramento, analisamos três gêneros textuais, a fim de compreender e explicar como o texto vem se configurando ao longo do tempo. Para isso, desenvolvemos este trabalho utilizando gêneros textuais que mobilizam mais de um elemento em sua composição, qualificando-se como multissemióticos. Desse modo, consideramos as ponderações de Lima e Barbosa (2019, p. 3875), que definem os gêneros textuais como meios que promovem a comunicação social e

possuem tanto “padrões e características definidas”, quanto “estilos marcados e finalidades específicas”, contribuindo com a participação e arranjo populacional.

A seleção do referencial teórico para embasamento desta pesquisa se deu da seguinte forma: primeiramente, escolhemos o livro de literatura infantojuvenil, o qual já era conhecido por nós. Reiteramos que este livro possui tanto o título quanto o nome da autora em letras minúsculas (*abro ou não abro?*, helena armond⁴), sendo este um dos motivos que nos despertou para analisá-lo, pois nunca havíamos visto isto antes. Após isso, selecionamos a tirinha e também o infográfico num livro didático, justamente, com o intuito de mostrar a facilidade com que estes são encontrados. Segundamente, pesquisamos sobre o conceito de texto, multimodalidade e letramento, separando aqueles referenciais que possuíam maior relevância para nosso estudo, os quais mostrariam com precisão o processo de mudança pelo qual o texto passou. Em terceiro momento, buscamos sobre a abordagem do texto em sala de aula, objetivando compreender como este é visto e trabalhado num dos principais ambientes de formação dos indivíduos. Por fim, para analisarmos os gêneros textuais escolhidos, selecionamos aqueles referenciais cujos autores dialogavam sobre multimodalidade, ilustração e sobre a relação texto-imagem.

A escolha em estudar sobre este tema foi motivada pelo fato de percebermos que, embora seja algo muito presente no nosso cotidiano e importante para a comunicação social, é algo pouco trabalhado no âmbito educacional. Por muitas vezes, notamos que a imagem era parte indispensável para a construção de sentido no texto, mas não sabíamos que este formato textual era denominado textos multimodais, nossa visão mudou a partir de estudos na graduação de Letras, quando nos foi apresentado um artigo que tratava sobre este assunto. A partir disso, escolhemos analisar os três gêneros textuais, literatura infantojuvenil; tirinha e infográfico, por considerarmos que estes são os mais utilizados em sala de aula, visto que proporcionam uma aula mais dinâmica e envolvente, despertando assim o interesse dos alunos. De acordo com Lima e Barbosa (2019, p. 3881), “[c]omo futuros professores, devemos pensar na sala de aula como um espaço aberto a diversas possibilidades de temas, gêneros e instrumentos que auxiliem no letramento dos alunos.”. Com isso, analisamos o primeiro texto, a literatura infantojuvenil, pontuando que *abro ou não abro?*, de Helena Armond (1990), não se trata de um livro com ilustração, mas de um livro-ilustrado, duas coisas totalmente diferentes. Conforme defende Andrade (2013),

⁴ Aqui sinalizamos o título do livro e também o nome da autora tal qual aparecem na obra, mas ressaltamos que utilizaremos durante todo o texto o título em minúsculo e o nome da autora iniciado em maiúsculo.

[é] possível notar o caráter mais descritivo e unilateral do livro com ilustração. As imagens estariam subordinadas às palavras, limitando-se apenas a traduzir o código escrito para o visual. Já o livro-ilustrado possui uma alta carga conotativa, sugerindo a conexão entre as duas linguagens presentes. (Andrade, 2013, p. 05)

Em outros termos, a imagem não sobrepõe o texto verbal, ambos têm o seu lugar e sua função no livro-ilustrado. Não se trata, portanto, de suprimir uma modalidade textual em detrimento de outra, é necessário trabalhar concomitantemente o texto em suas mais variadas esferas, atendendo, dessa maneira, às orientações propostas pela BNCC no que tange às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e alcançadas pelos alunos no decorrer da vida escolar. Após a análise do texto pertencente ao gênero literatura infantojuvenil, fizemos a revisão referente ao gênero tirinhas, que são consideradas como

[...] tendencialmente curtas, singulares e com formato próprio, além disso, é de fácil reprodução. Entretanto, apesar do conteúdo objetivo, é de vasta informação. Devido a isso, as tiras adquiriram popularidade por serem publicadas em páginas de jornais, de modo que passou a atuar em outras plataformas, como a internet, além disso, passou a ser implementada como um dos suportes e objetos de estudo na sala de aula. (Lima; Barbosa, 2019, p. 3876).

Por possuir este caráter curto e ter, geralmente, uma temática humorística, esse gênero torna-se um dos favoritos pelos alunos e também um dos mais abordados em sala de aula. Para concluir a análise dos documentos, realizamos o estudo sobre o infográfico, último gênero apresentado, bastante comum nos livros didáticos, que combina imagens, gráficos, textos e outros elementos visuais para transmitir informações de forma criativa. Este, como é exposto por Módolo (2007, p. 06), tem como característica marcante “[...] a conectividade e a interatividade entre texto e imagem.”. Desse modo, podemos dizer que este tipo de texto é uma ferramenta que funciona como resumo didático e uma maneira simples de abordar sobre um determinado assunto ou conteúdo, auxiliando os alunos na apreensão e interpretação mais facilitada sobre a temática trabalhada. Esse gênero coloca o signo imagético na mesma posição de importância que o signo verbal, transcendendo o caráter ilustrativo e assumindo o papel de informar, passando a ser elemento indispensável para o desenvolvimento comunicacional.

[...] Se por um lado, temos que a informação seria apreendida pelo leitor mais rapidamente por meio da linguagem visual, por outro lado, para que o infográfico seja eficaz no seu propósito de comunicação, ele depende também de um texto enxuto, objetivo, claro, subdividido em itens e com linguagem direta. (Módolo, 2007, p. 06).

O texto visual não torna a leitura mais fácil, considerando que o seu objetivo não é, unicamente, ilustrar. É necessário um rico conhecimento de mundo e uma vasta bagagem literária

para interpretá-lo com precisão. Como veremos no próximo tópico, todos os gêneros textuais aqui escolhidos nos apresentam de forma bastante eficaz como se dá a multimodalidade dentro do texto e sua relação com a construção de sentido.

4 ANALISANDO TEXTOS MULTIMODAIS

Como vimos, atualmente, os textos ganharam novos formatos, e a partir destes novos formatos textuais, constituiu-se o que conhecemos como os textos multimodais, que por consequência precisaram ampliar neste sentido a forma com a qual os lemos, incorporando o processo de letramentos para cumprir com eficácia o desenvolvimento da capacidade leitora. De acordo com Silva, Souza e Cipriano (2015, p. 137), “com a propalação dos aparatos tecnológicos e informáticos, a construção textual tem adquirido novos formatos e moldes, o que tem deflagrado novas formas de ler e de compreender textos.” À luz dessas considerações, discutiremos como os documentos aqui selecionados requerem uma leitura que perpassasse o campo das letras e considerem outros elementos durante o ato de ler, para que se alcance um sentido amplo do texto. Esse movimento em considerar todos os elementos que compõe o texto é importante, visto que o texto hoje abarca uma infinidade de recursos. Em consonância com estes autores, Martins (2020) também argumenta que

[m]uitos textos que se popularizam mais facilmente hoje em dia utilizam linguagem verbal e imagética, como os memes, charges, tirinhas, anúncios publicitários e campanhas sócio-educativas. Eles apresentam os mais diversos objetivos e levam o leitor a posicionar-se criticamente perante ele, apresentando, assim, uma nova postura que comunga com a sociedade atual, cada dia mais visual. (Martins, 2020, p. 13)

Em virtude dessa circulação crescente de textos multimodais na sociedade, fica claro que os leitores precisam estar preparados a utilizarem esses textos no seu sentido total, por isso a necessidade de propagar informações sobre esse novo formato textual e promover um ensino de qualidade. Posto isto, analisaremos os respectivos textos, na ordem em que se apresentam: *abro ou não abro?*, de Helena Armond (1990) (Texto I: Literatura Infantojuvenil); a tirinha, de Fernando Gonsales (2003) (Texto II: Tirinha) e *Aprenda a identificar uma notícia falsa*, do Senado Federal (2018) (Texto III: Infográfico), objetivando refletir como estes deflagram um novo formato de texto e leitura baseados em elementos que ultrapassam os signos alfabéticos.

4.1 Texto I: Literatura infantojuvenil

Como o próprio nome sugere, Literatura infantojuvenil é um conjunto de obras literárias que tem como público-alvo crianças e jovens. De acordo com Araújo (2023, 07), “[...] são histórias ficcionais ou que retratam a realidade. Ao ler, é possível interpretar e imaginar outro

mundo. Em certas histórias, é possível sairmos da nossa realidade.” Embora estas obras sejam voltadas para este público, podem ser apreciadas também por leitores adultos.

O livro *abro ou não abro?*, da escritora Helena Armond, publicado em 1990 pela Editora Melhoramentos, é uma obra enigmática, onde é preciso descobrir a chave do segredo das imagens simbólicas que, junto com as palavras, irá formar uma história que além da escrita, mobiliza recursos imagéticos para sua construção e sentido. Este livro exemplifica, perfeitamente, sobre multimodalidade e letramento, pois como expõe Andrade (2013),

[o] livro-ilustrado traz à literatura infanto-juvenil um renovado olhar sobre a complexidade da relação texto/imagem e, além disso, segundo Peter Hunt (2010), pode aproximar o conceito de livro como jogo, o que traz mais uma vantagem para os leitores de variadas idades. Assim, a ilustração conquista a autonomia desejada e garante o equilíbrio entre as linguagens, assumindo sua função paratextual passível de múltiplas interpretações e não somente como a tradução das palavras em imagens. (Andrade, 2013, p. 06).

A importância de se introduzir desde cedo uma leitura multimodal é, justamente, por contribuir, significativamente, com a formação de um indivíduo com olhar mais aguçado para as informações que o visual apresenta, possibilitando ao leitor tanto a intertextualidade como a multiplicidade de interações. Diferentemente de um livro com ilustrações, no qual as imagens são colocadas como adorno e não fazem a menor diferença para a construção textual, um livro-ilustrado

[...] inaugura uma nova relação palavra/imagem, pois em uma obra desse gênero as imagens possuem o mesmo peso do texto, sendo o encontro dos dois códigos que confere sentido à obra. Pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, como Maria Nikolaveja e Carole Scott (2011), afirmam que tanto as palavras como as imagens propiciam um espaço para que os leitores construam a narrativa a partir de seu conhecimento, experiência e expectativas anteriores, e interpretam o livro-ilustrado em sua completude de códigos. (Andrade, 2013, p. 05).

Em afirmação as reflexões de Andrade (2013), Helena Armond (1990) consegue, através desse livro, fazer com que a imagem e o texto verbal tenham total igualdade, não havendo divisão entre eles. Estes apresentam relação intrínseca, ancorando, agregando, completando e complementando-se para conferir total sentido ao texto e transmitir a mensagem sem prejuízos de interpretação. Camelo (2015) comunga do mesmo posicionamento de Andrade (2013), para ele

[a] ilustração, mas não necessariamente, é uma imagem que acompanha um texto. É interessante compreendermos e reconhecermos que a ilustração não possui uma função isolada, mas relacional. Ou seja, é o resultado de um processamento de ideias

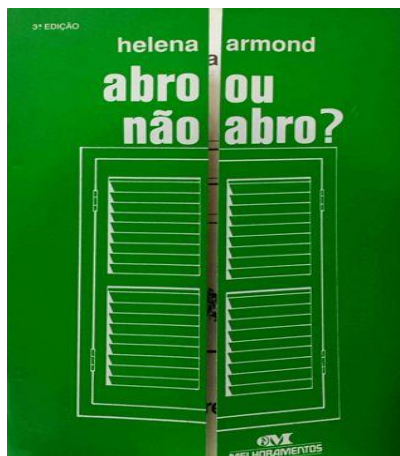
que se completam. Letra e imagem se estabelecem formando um par significativo. (Camelo, 2015, p. 110).

Diante dessas reflexões, iniciaremos a análise do livro *abro ou não abro?* pela capa e sua abertura nada convencional, fazendo, justamente, alusão a esse movimento de abrir a janela. Mas antes, vale pensarmos na teoria do signo linguístico desenvolvida por Saussure (1997), onde o signo é composto por um significante e um significado, uma imagem acústica (a escrita da palavra) e o conceito (a realidade a que a palavra representa). A partir dessa teoria, inferimos que Armond (1990) se vale desse princípio para alcançar o enredo da história contada, como mostraremos na análise adiante.

4.1.1 Capa do livro analisado

A Figura 01 é uma imagem cuja representatividade remete a ação de abrir uma janela, nela contém o seguinte questionamento: “abro ou não abro?”, o qual é também o título do livro, provocando o leitor a mergulhar na leitura deste e decifrar os símbolos imagéticos. Vale considerarmos que “[...] as imagens são constituídas pelo intuito do autor, pela estrutura e pelo seu conteúdo” como aponta Santos (2011, p. 03), ou seja, o leitor precisará observar estes pressupostos e mobilizar seu conhecimento prévio para apreender o sentido de toda história apresentada.

Figura 01 – Capa do livro⁵



Fonte: Armond (1990).

⁵ Os títulos dos tópicos das análises foram criados a partir da nossa interpretação sobre as imagens, a fim de facilitar o entendimento do leitor.

A intencionalidade em transformar o próprio livro em uma janela é proporcionada, justamente, pela multimodalidade, onde a capa se abre ao meio e o desenho de uma janela é posto, exatamente, com a possibilidade de ser aberta com uma banda para cada lado, como normalmente são abertas as janelas, despertando ainda mais a atenção do leitor para o que virá a seguir. Além disso, entendemos que abrir janelas nos proporciona enxergar o que está do lado de fora, avistando uma infinidade de possibilidades, uma vez que estamos em um local fechado. Abrir as janelas ajuda-nos a deixar a luz entrar, clareando o ambiente, permitindo ver para além do que está do lado de dentro. Contudo, neste caso, "a janela" a ser aberta pelo leitor o possibilitará conhecer o novo, o desconhecido, fazendo uma leitura de fora para dentro, visto que sua interpretação tem ligação direta com suas experiências de mundo.

É interessante abordarmos aqui que na maioria dos casos, os títulos dos livros tendem a se iniciar com letra maiúscula, no entanto a autora prefere utilizar a letra minúscula, levando-nos a pensar o porquê desta escolha estética: talvez para tornar o seu livro incomum; talvez tenha o objetivo de propor uma licença poética; ou fazer com que o leitor subentenda que a história do livro começa muito antes da escrita pelas letras. Podemos pensar também que pode ser uma maneira de imprimir a sua marca identitária ao livro, isso nos faz lembrar de Clarice Lispector, a qual começa seu livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969) de maneira incomum. A autora começa a sua escrita com uma vírgula e encerra com dois pontos, fato que nos instiga a pensar o porquê dessa escolha, qual teria sido a sua intencionalidade. Voltando para o livro *abro ou não abro?*, além do título do livro, o nome da autora e a frase inicial da história também estão escritos com letra minúscula. Não é possível inferirmos com precisão quais os motivos levaram esta obra a se apresentar desta maneira, porém podemos pensar que esses detalhes são o que a torna única.

4.1.2 Janela da frente

Na Figura 02, primeira página do livro, temos a imagem de uma janela aberta representando a fachada/frente de uma casa. Relacionando-a à primeira imagem, é possível percebermos que a autora utilizou uma linguagem conotativa, isto é, em seu sentido figurado, pois ao mesmo tempo em que instiga o leitor a abrir o livro, faz também um questionamento quanto a abertura ou não da janela. A seguir, veremos, na página 01, que a autora acrescenta a frase: “a janela da frente”, dando continuidade ao texto que consta na capa do livro.

Figura 02 – Janela da frente



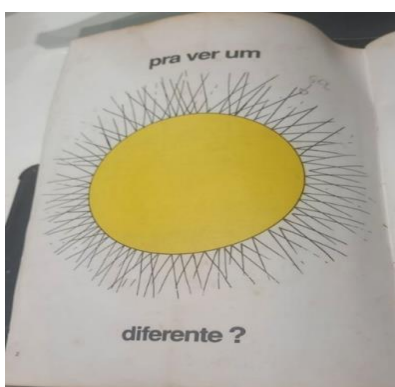
Fonte: Armond (1990, p. 01).

Conforme é abordado por Santos (2011, p. 03), “[...] o texto é um todo significativo e articulado [...]”, assim, a partir da página inicial a autora articula imagem e palavra de modo a formar as frases que constituirão toda a história a ser contada. Para conseguir construir o sentido do texto, ainda de acordo com Santos (2011), é preciso considerar que as significações que comportam as imagens são resultantes da interação entre o leitor, o texto verbal e o contexto em que estão inseridos.

4.1.3 Sol diferente

Vimos que a imagem da Figura 03 não mostra necessariamente um Sol diferente, como sugere, com isso cabe pensarmos qual mensagem a autora quis transmitir com esta expressão, pois como é abordado por Camelo (2015, p. 110) há uma relação entre palavra e imagem, não sendo esta última algo isolado no texto. Talvez a expressão represente a esperança de encontrar algo melhor, ou mesmo a possibilidade de poder vislumbrar um lugar distinto do que se costuma ver ou que se está sendo visto por quem não se permitiu abrir a janela e olhar para fora.

Figura 03 – Sol diferente



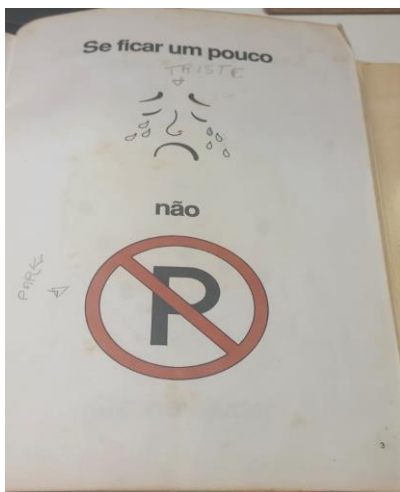
Fonte: Armond (1990, p. 02).

Inferimos que a expressão “pra ver um sol diferente?” sugere ao leitor refletir sobre as diferentes realidades (tristes e felizes), conhecer novas experiências e (re)criar uma infinidade de possibilidades. Ou seja, o sol pode ser visto de forma diferente a partir das experiências individuais e particulares, que variam conforme o ponto de vista de cada um.

4.1.4 Expressão facial triste e placa de trânsito

Nesta página do livro há duas imagens (Figura 04), a primeira, pelo semblante, podemos identificar que se trata da palavra triste, que é o significado, a realidade da palavra que se encaixará, perfeitamente, na oração do texto. Já a segunda, para identificar o significado atribuído à imagem o leitor precisará mobilizar o seu conhecimento de mundo.

Figura 04 – Expressão facial triste e placa de trânsito



Fonte: Armond (1990, p 03).

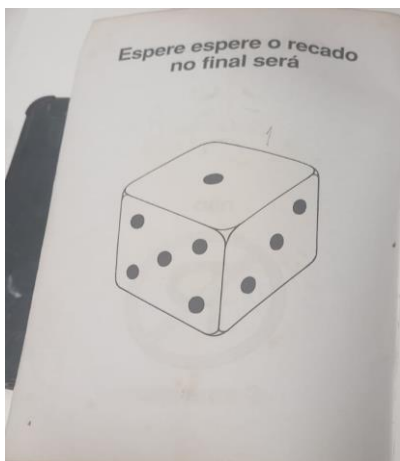
A junção do significado da primeira imagem com o significado da segunda forma a frase: “Se ficar um pouco triste, não estacione”, no entanto, para chegar à essa organização frasal, é necessário que o leitor identifique a significação da placa de trânsito utilizada, visto que, embora esta já tenha feito parte do código de trânsito no Brasil, o uso da mesma não é comum na sociedade brasileira atual, a qual utiliza a letra E, cortada por um traço vermelho, diagonal, para indicar que é proibido estacionar. Na placa em questão, temos a letra P, maiúscula em preto, acompanhada do traço vermelho, em posição diagonal, cortando-a ao meio. Esta placa, nos EUA e na Inglaterra, significa *Parking* (em português estacionamento), ou seja, não estacione. Consideremos também que a obra de Helena Armond (1990) fora escrita em 1990, quando o Brasil ainda utilizava a letra P em seu código de trânsito, havendo alteração

apenas em 1998. Contudo, mesmo não possuindo essas informações, o leitor consegue inferir que se trata de símbolo que proíbe alguma ação, visto que a disposição em que essa placa se encontra é uma convenção social para tratar de algo proibido. Assim, o leitor só precisa identificar o que está sendo proibido, no caso da história contada, como o próprio P sugere, é proibido parar a leitura da obra. Entendemos que se ao abrir a janela ficarmos triste com o que veremos, não podemos parar, encontrando nas páginas seguintes as pistas do porquê continuar com a leitura.

4.1.5 Dado (cubo)

Existem vários tipos de dados, os quais podem ter duas faces, três faces, quatro faces, oito faces, dez faces, doze faces, vinte faces, entre outros, mas a autora optou por utilizar um dado clássico, o cubo, de seis faces, cujas instruções gravadas são pequenos pontos que representam os números de 1 à 6. Como veremos adiante, o dado, em questão, mostra as faces que contém os pontinhos que correspondem aos numerais 1, 3 e 5, mas essas informações não justificam, necessariamente, a escolha da autora, exceto o fato de ser um dado (cubo), pois este é mais conhecido popularmente, facilitando assim o entendimento do leitor para completar o sentido da frase.

Figura 05 – Dado (cubo)



Fonte: Armond (1990, p. 04).

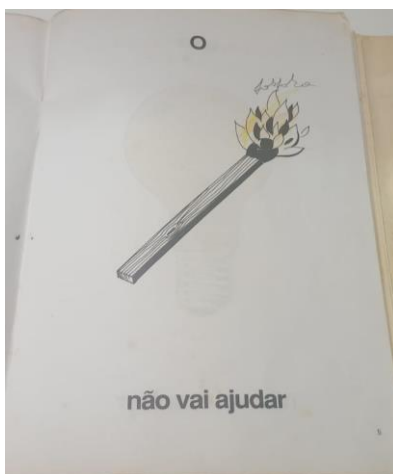
A autora utiliza a imagem do dado (cubo) para empregar uma linguagem em sentido conotativo, utilizando o sentido figurado para transmitir uma mensagem de maneira criativa. Além disso, há uma polissemia, visto que o termo *dado* possui vários significados e classificações diferentes. A depender do contexto, esta palavra pode ser um substantivo, um

adjetivo ou mesmo assumir a forma do verbo *dar*. Citemos então alguns exemplos: a) dado pode ser um objeto/brinquedo, um pequeno cubo utilizado em jogos; b) uma informação, a base para uma análise; c) doação/oferecimento, podemos citar aqui um dito popular muito conhecido “cavalo dado não se olha os dentes”; d) pessoa comunicativa, brincalhona, amistosa; e) dado que ou visto que, dentre outros. Desse modo, cabe ao leitor identificar qual significado se enquadra melhor no contexto em que está inserido. Nesse caso, fica claro que a imagem substitui a forma nominal participípio do verbo *dar*, formando a frase: “Espere espere o recado no final será dado”.

4.1.6 Palito de fósforo

A imagem poderia ser vista apenas como um simples palito de fósforo, mas tendo em vista que a mesma não está inserida em um livro com ilustrações e sim em um livro-ilustrado, o qual possui alta carga conotativa, como aponta Andrade (2013), consideremos então as possibilidades de sentido implícito na imagem seguinte (Figura 06).

Figura 06 – Palito de fósforo



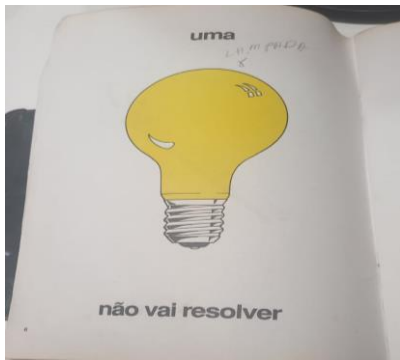
Fonte: Armond (1990, p. 05).

Pensando num sentido conotativo e significação implícita, a imagem do fósforo aqui empregada pode representar fonte de luz, iluminando o pensamento do leitor para captar a mensagem a ser transmitida, mas como é colocado pela própria autora “o fósforo não vai ajudar”, ou seja, isto não será suficiente. Desse modo, a mesma apresenta outros recursos, que também fornecem luminosidade, dando pistas do que virá a acontecer e qual o assunto abordado na obra.

4.1.7 Lâmpada

Ativando o nosso conhecimento de mundo de que a imagem de uma lâmpada representa “ideia”, poderíamos dizer que a frase seria: “uma ideia não vai resolver”, porém, considerando o contexto em que a lâmpada está inserida, fica evidente que esta assume o seu sentido real, formando a frase: “uma lâmpada não vai resolver”.

Figura 07 – Lâmpada



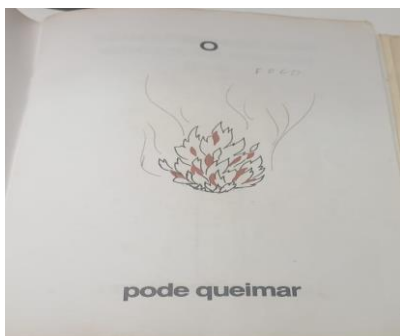
Fonte: Armond (1990, p. 06).

Em conformidade com a abordagem de Santos (2011), essa imagem mostra que considerar o contexto é indispensável para que haja compreensão total da mensagem transmitida, pois a palavra “ideia” substituindo a imagem da lâmpada se encaixaria bem, no entanto, não se enquadra na situação exposta.

4.1.8 Fogo

Relacionando a imagem com o texto escrito, obtemos a frase: “o fogo pode queimar”, ou seja, o fogo poderia ser uma solução, mas, diante do problema, não é possível contar com ele, pois este poderia causar um caos ainda maior.

Figura 08 – Fogo



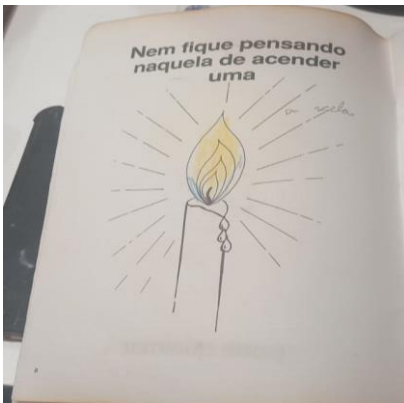
Fonte: Armond (1990, p. 07).

A partir da página 05 (Figura 06), o texto ganha um caráter ainda mais enigmático, fazendo o leitor se questionar sobre o que se trata, uma vez que ao mesmo tempo em que a autora sugere elementos que seriam possíveis soluções por fornecer luminosidade, ela quebra a expectativa do leitor apontando que estes elementos (fósforo, lâmpada, fogo) não são, suficientemente, eficazes para contornar a situação.

4.1.9 Vela

O texto da página 08, “Nem fique pensando naquela de acender uma vela”, dá ideia de polissemia, sugerindo ao leitor tanto a ideia de acender uma vela para iluminar o ambiente quanto a ideia de pedir um milagre. Considerando que o fósforo, a lâmpada e o fogo não poderiam ser utilizados, a vela também não seria, desse modo, a significação por trás da imagem simbólica da vela é de que pedir por um milagre não ajudaria.

Figura 09 – Vela



Fonte: Armond (1990, p. 08).

A vela possui um significado simbólico instituído, ou seja, geralmente é utilizada para representar um pedido, uma graça, um milagre, uma súplica. De acordo com Camelo (2015, p. 104), “o símbolo equivale ao objeto material que serve para representar [...] o símbolo possui um caráter expressivo e metafórico.”, o que nos leva a pensar que a imagem da vela foi utilizada, justamente, com a intenção de sugerir a ideia de milagre e não, necessariamente, o seu sentido real.

4.1.10 O sol não apareceu

Observamos que neste livro poucas imagens são coloridas, fazendo-nos questionarmos se a intenção da autora foi deixar algumas para que o leitor colorisse ou se isto está relacionado às informações apresentadas. Pois, diferente do Sol que aparece na página 02 do livro (Figura 03), o Sol da imagem, a seguir (Figura 10), não tem cor⁶, é apenas um círculo branco com traços ao redor, assim, entendemos que essa foi a melhor forma que a autora encontrou para descrever, através da imagem, que “o sol um dia não veio...” e para representar sua ausência.

Figura 10 – O Sol não apareceu



Fonte: Armond (1990, p. 09).

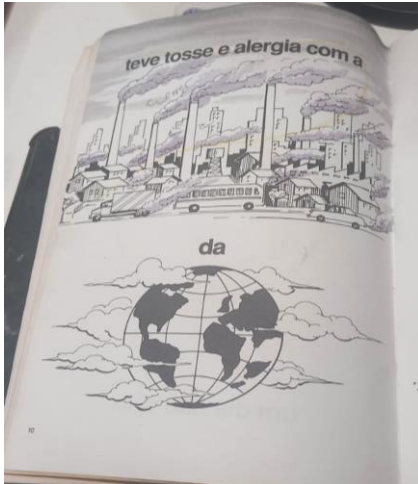
Um dia o Sol, estrela central do Sistema Solar, não apareceu, mas nesta página a autora não explica por qual motivo o Sol teria desaparecido. Para não ter quebra de sentido, ela utiliza a reticência como recurso gramatical para dá continuidade a história, dando pistas ao leitor de que mais coisas aconteceria com o sumiço do Sol.

4.1.11 Fumaça

O possível responsável pelo sumiço do Sol, causou também outros transtornos para a população, como tosse e alergia. A imagem, a seguir (Figura 11), mostra muita fumaça, mas para melhor coesão textual a palavra mais adequada para o contexto é poluição, visto que a fumaça representa a poluição do ar.

⁶ Salientamos que o amarelo que aparece na imagem do Sol (Figura 10) não é original da obra, mas uma alteração feita pelo dono do livro.

Figura 11 – Fumaça



Fonte: Armond (1990, p. 10).

Nesta página, fica evidente que o Sol não apareceu por que a poluição da Terra deixou o céu coberto de fumaça. Para não haver confusão entre poluição da terra solo e Terra planeta, a autora utilizou a imagem de um globo terrestre para demonstrar a sua intencionalidade com precisão e formar a frase: “teve tosse e alergia com a poluição da Terra.”.

4.1.12 Luzes e trilhos

A primeira imagem desta página (página 11) poderia ser substituída pela palavra luz, que formaria a frase: “Tudo ficou sem luz e meio fora dos trilhos”, mas ao longo do nosso estudo, percebemos outro recurso estilístico que Helena Armond (1990) utiliza em sua obra, a rima. Dessa maneira, brilho é a palavra que melhor se encaixa no texto, visto que a mesma forma um par rítmico com trilhos, “Tudo ficou sem brilho e meio fora dos trilhos”, dando a frase sonoridade, ritmo e musicalidade.

Figura 12 – Luzes e trilhos



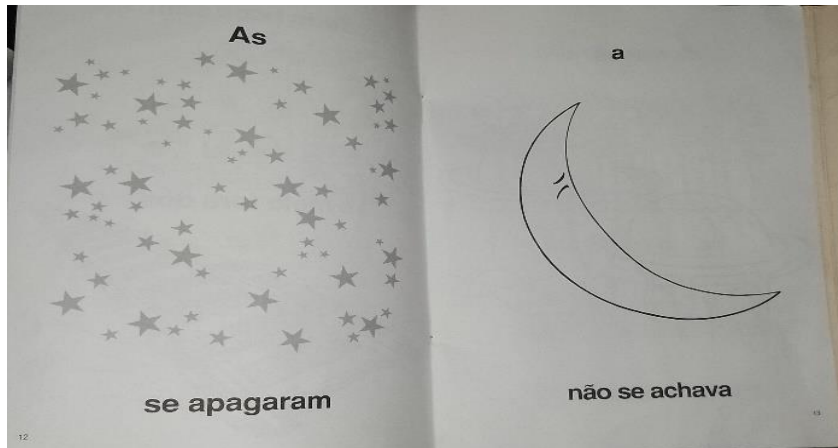
Fonte: Armond (1990, p. 11).

Para continuar tratando das consequências causadas pela poluição da Terra, apontando que tudo estava bagunçado, Helena Armond (1990) utiliza, novamente, uma linguagem conotativa, valendo-se da expressão “fora dos trilhos”, a qual é muito usada na sociedade brasileira para indicar desordem. Assim como nas demais imagens, nessa fica notório a conexão entre a linguagem verbal e a linguagem visual para que haja construção de sentido, confirmando o que Andrade (2013) defendeu sobre o livro-ilustrado, apontando que neste as imagens possuem total relevância para que exista coerência, não sendo esta subordinada ao texto escrito.

4.1.13 Estrelas e lua

Na primeira página da Figura 13, aparecem as estrelas, corpos celestes que fazem parte do universo e possuem luz própria, mas, no texto, a autora mostra que estas também se apagaram (“As estrelas se apagaram”). Se o Sol, que é a maior estrela da Via Láctea, não apareceu, tampouco apareceram as outras. Isto significa dizer que a Terra estava em total escuridão. Na segunda página, temos a lua, que não é uma estrela e nem um planeta, trata-se de um satélite natural, que possui quatro fases principais: lua nova; lua crescente; lua cheia e lua minguante. Suas fases são decorrentes da posição que assume em relação ao Sol e à Terra. A imagem representa a lua em sua fase crescente, quando cerca da metade da lua deveria estar iluminada, no entanto, isso não acontece devido à falta da luz primária, a luz do Sol.

Figura 13 – Estrelas e lua



Fonte: Armond (1990, p. 12-13).

É interessante pensarmos que deveríamos ver as estrelas, uma vez que só podemos observá-las diante da escuridão, porém, nem mesmo com o apagão da Terra elas ficaram visíveis, visto que a camada de fumaça era tamanha e densa que as impedia de brilhar. Para compreender que “a lua não se achava”, isto é, não brilhava por não possuir luz própria, diferente das estrelas, o leitor precisa mobilizar seu conhecimento de mundo. A luminosidade da lua é derivada da luz que o Sol emite, logo, se o Sol não aparece, ela não brilha.

4.1.14 Planetas e árvores

A seguir, a Figura 14 mostra que para que o texto não perdesse a sua harmonia e sonoridade, Armond (1990) utilizou a palavra *perнета* no sentido de defeituoso para caracterizar os planetas e mostrar como estes se encontravam: “e os planetas *pernetas*!!!”. A palavra *perнета*, em sua definição formal, significa perna pequena ou perna defeituosa. A autora coloca que os planetas também sofreram as consequências da poluição da Terra e falta do Sol, dando ideia de hipérbole, uma vez que afetando outros planetas, sugere um exagero quanto aos impactos causados pela fumaça. As figuras de linguagem, como esta por exemplo, conforme é discutido por Camelo (2015, p. 106), “[...] possuem um correspondente muito próximo ao universo das ilustrações.”. Assim, no processo de leitura visual, é de suma importância considerar essas figuras de linguagem para poder esgotar o máximo de possibilidades de interpretação possível. Em contraponto a situação dos planetas, Armond (1990) mostra a situação no ambiente terrestre, apresentando na imagem da página 15 que “Murcharam as árvores da praça e... as flores ficaram sem graça”, ou seja, ficaram murchas e sem vida, uma vez que estas, assim como necessitam de água e oxigênio para sobreviver, dependem também da luz solar.

Figura 14 – Planetas e árvores



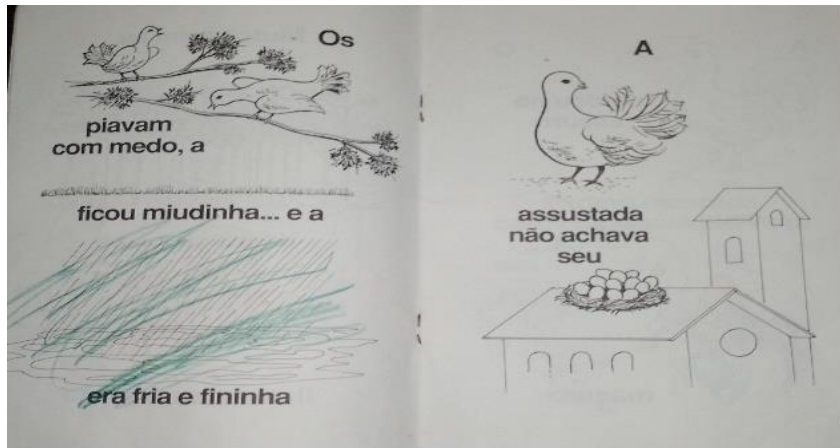
Fonte: Armond (1990, p. 14-15).

Observamos que para caracterizar os planetas e mostrar que estes também foram afetados, a autora utilizou a palavra *pernetas*, distanciando-a de seu sentido formal, a fim de combinar esta palavra com o termo *planeta* e não perder a rima no texto. Tendo em vista que o Sol é um grande responsável pela manutenção da vida na Terra, pois, além de outras coisas, fornece luz, calor e energia, Helena Armond (1990) segue abordando em sua obra os prejuízos causados pela ausência do Sol, mostrando que assim como aconteceu com as estrelas, lua e planetas, as árvores e flores também perderam a graça.

4.1.15 Pássaros e pomba

Assim como a flora foi afetada, a fauna também não escapou da fumaça. Os pássaros piavam demonstrando seu medo e a pomba intimidada não conseguia encontrar seu ninho, é colocado ainda que a grama ficou miudinha, talvez sugerindo que houve ali um incêndio, a chuva é caracterizada como fria e fininha, representando alterações climáticas causadas por toda poluição. A seguir, na Figura 15, temos então a frase: “Os pássaros piavam com medo, a grama ficou miudinha...e a chuva era fria e fininha” e também “A pomba assustada não achava seu ninho”. Nestas páginas (16-17), observamos que, embora falte pontuação em muitas partes do livro, a autora mantém a concordância verbal representando-a a partir da quantidade de elementos utilizados, como por exemplo, para indicar a palavra pássaros, no plural, ela coloca duas aves e para apontar pomba, no singular, coloca apenas uma ave.

Figura 15 – Pássaros e pomba



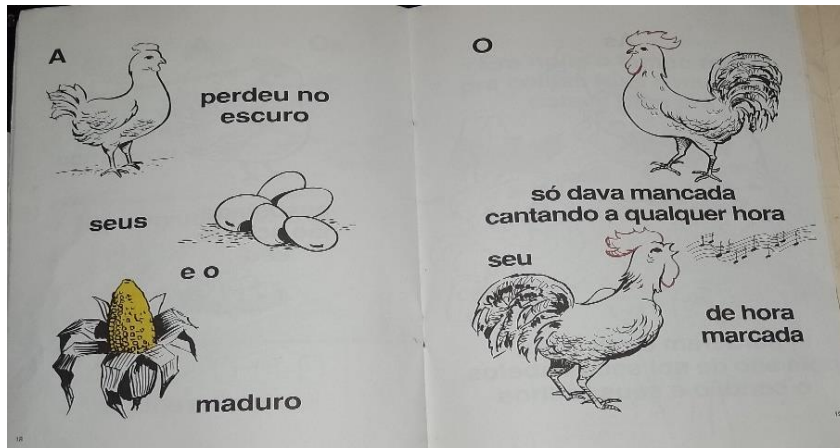
Fonte: Armond (1990, p. 16-17).

A partir da análise dessas e de outras páginas, percebemos que a relação estabelecida entre o código imagético e textual, não só reforçam a vitalidade entre eles, como menciona Andrade (2013, p. 06), mas “as trocas estabelecidas entre eles instigam os leitores a decodificarem suas combinações, fazendo com que os mesmos assumam o protagonismo na história.”, isto é, as imagens unidas ao texto verbal dispõem de múltiplas possibilidades de interpretação, aguçando a imaginação e podendo ambos ser interpretados de diferentes formas por cada leitor, principalmente se considerarmos a faixa etária destes, uma vez que as interpretações tem relação direta com as experiências literárias e conhecimento de mundo.

4.1.16 Galinha e galo

A primeira imagem mostra que a galinha não conseguia encontrar seus ovos e seu milho diante da escuridão. Já a segunda imagem mostra que o galo estava desorientado, não sabia a hora de cantar, assim, subentendemos que não conseguia identificar quando o dia estava amanhecendo, visto que tudo era escuridão. Existem várias teorias sobre o cantar do galo, para algumas pessoas esta ave é imprevisível e canta a qualquer hora, para outras o galo tem um horário certo para cantar, sendo que quando este canta fora de hora significa notícias inesperadas, como morte na família por exemplo. Existem ainda as teorias de que o galo canta para anunciar o início do amanhecer e outra de que ele canta conforme o seu relógio biológico. A partir das nossas interpretações, as frases formadas na Figura seguinte (páginas 18-19) são: “A galinha perdeu no escuro seus ovos e o milho maduro” e “O galo só dava mancada cantando a qualquer hora seu canto de hora marcada.”.

Figura 16 – Galinha e galo



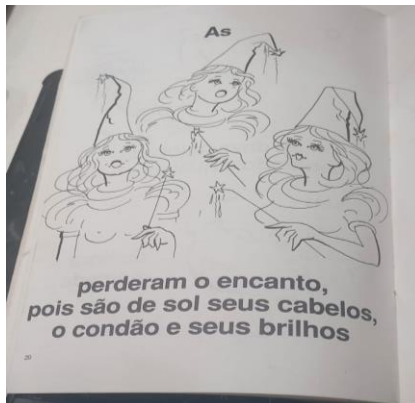
Fonte: Armond (1990, p. 18-19).

Em muitas páginas deste livro as imagens são utilizadas em sentido conotativo, abarcando significados para além do seu sentido formal, conferindo a obra o caráter de livro-ilustrado. Contudo, esta linha não se segue até o final da história, observamos na página 18, por exemplo, que, embora seja indispensável para a construção de sentido, a imagem apenas substitui a palavra escrita. Sobre a segunda imagem na Figura acima, pontuamos que há muitos anos as pessoas se orientavam ao longo do dia por meio do Sol, observando a posição que este se encontrava conseguiam identificar as horas. Assim, o texto da página 19 sugere que os animais se orientam no tempo com base na maior estrela solar, quando esta não aparece o dia perde seu ciclo e não é possível saber se é dia ou se é noite.

4.1.17 Fadas

A imagem que se segue (Figura 17) mostra a frase: “As fadas perderam o encanto, pois são de sol seus cabelos, o condão e seus brilhos”. As fadas são personagens místicos e encantados que possuem superpoderes, geralmente, elas aparecem nas histórias para solucionar ou atenuar os problemas enfrentados pelos personagens, porém, nessa história em questão, isso não acontece, pois como a própria autora descreve, as fadas possuem cabelos de Sol e seus encantos e condão também dependem dele. Assim, com a falta de luz solar, elas ficaram impossibilitadas de reverter a situação.

Figura 17 – Fadas



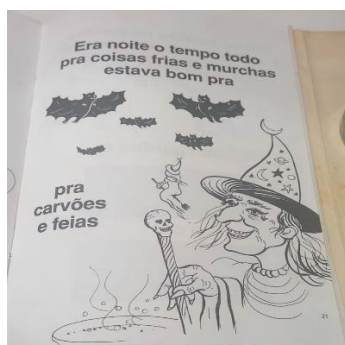
Fonte: Armond (1990, p. 20).

Essa imagem dialoga bem com o pensamento de Araújo (2023), quando colocam que a literatura infantojuvenil trata tanto de questões ficcionais quanto reais. Ao passo que Helena Armond (1990) apresenta as consequências da poluição da Terra para toda a Via Láctea, que é uma situação real, ela envolve em sua obra personagens típicos de histórias infantis, como bruxas e fadas, para divertir e envolver o leitor.

4.1.18 Morcegos e bruxas

A imagem mostra morcegos e bruxas como forma de representar assombrações noturnas, o que confere à imagem sentido conotativo e autonomia, dissociando-a da concepção de paráfrase do texto escrito. Acrescentamos que a imagem reforça o estereótipo de que a escuridão está relacionada à coisas ruins e que pessoas más são denominadas como bruxas. Observamos também que a autora trata da natureza do morcego, o qual possui hábitos noturnos, ou seja, seria uma das poucas espécies de animais a se beneficiar, temporariamente, com a falta do Sol.

Figura 18 – Morcegos e bruxas



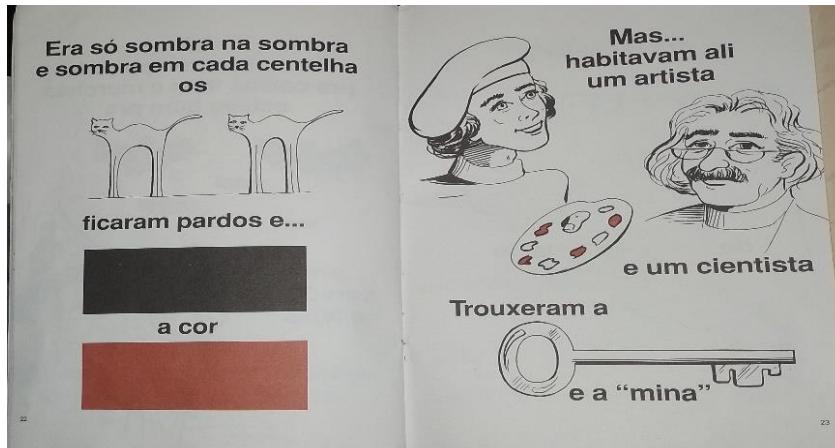
Fonte: Armond (1990, p. 21).

Por muito tempo a ilustração foi vista como paráfrase textual, isto é, representação visual do texto escrito, mas com o passar dos anos essa concepção mudou, atualmente a imagem é considerada por muitos como texto independente. Conforme Andrade (2013, p. 01), a imagem foi por “[...] muitas vezes percebida como um elemento de segunda ordem na narrativa, desempenhando o papel superficial de espelho das palavras.”, mas como mostra a imagem da página 21 do livro de Helena Armond (1990), a imagem apresenta significação para além do seu sentido real. A frase da página em questão é: “Era noite o tempo todo pra coisas frias e murchas estava bom pra morcegos pra carvões e feias bruxas”.

4.1.19 Gatos, cores, artista e cientista

A primeira imagem mostra que os gatos ficaram bem assustados. Essa interpretação se dá por meio da leitura visual, observando a posição em que eles estão, junto à leitura do texto escrito, que indica que “ficaram pardo”, ou seja, mudaram de cor, expressão muito usada popularmente para descrever alguém quando está com muito medo ou passou por um grande susto. A segunda imagem retrata dois personagens importantes para desvendar o mistério, fato curioso, visto que, diante das circunstâncias, um artista seria um profissional inimaginável para encontrar a saída para essa catástrofe da Terra, considerando que essa profissão tem pouca visibilidade e credibilidade, e é tão pouco valorizada dentre todas as profissões. Talvez para romper com esse estereótipo, Armond (1990) escolhe um artista e um cientista, colocando-os lado a lado, em igual posição. Assim, o olhar sensível do artista e a precisão do cientista encontraram a “chave”, ou seja, a base do problema e também a “mina”, a solução para este. A expressão “a chave e a mina” nos remete ao dito popular “a faca e o queijo na mão”, o qual significa que o indivíduo tem total condição de resolver algo, dependendo apenas da sua escolha, da sua decisão. Com base nos elementos verbais e visuais presentes na Figura a seguir, interpretamos as frases das páginas 22 e 23 da seguinte forma: “Era só sombra na sombra e sombra em cada centelha os gatos ficaram pardos e... preta a cor vermelha” e “Mas... habitavam ali um artista e um cientista Trouxeram a chave e a “mina””.

Figura 19 – Gatos, cores, artista e cientista



Fonte: Armond (1990, p. 22-23).

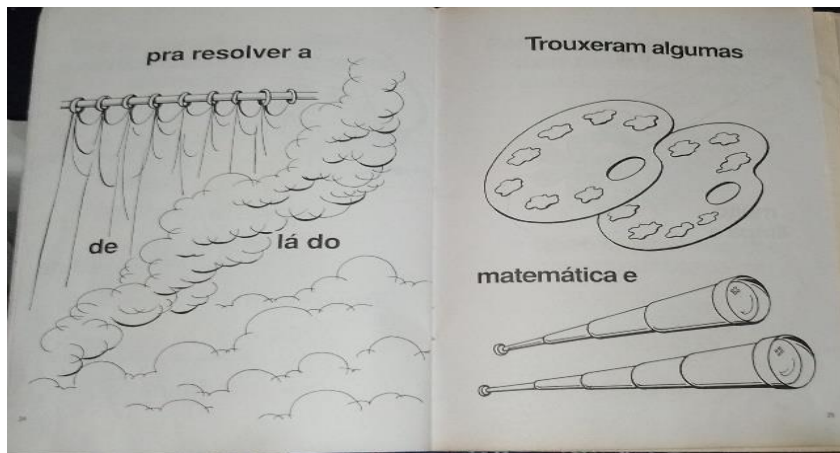
Cabe aqui pontuarmos que, conforme citado por Andrade (2013, p. 03), a ilustração oferece ao leitor uma infinidade de signos para que este realize a interpretação, de modo que a imagem enriquece a narrativa e a narrativa enriquece-a também, assumindo assim a posição de “elemento paratextual”, como é colocado pela autora acima citada. As cores vermelho e preto, na primeira imagem, foram usadas como forma de representar que a situação do ambiente, que já estava ruim, havia piorado, uma vez que se convencionou que a cor vermelha, geralmente, está relacionada a um indicativo de alerta e a cor preta significa que a situação chegou ao extremo. É muito comum ouvirmos as expressões “a empresa está no vermelho” ou “a coisa está preta”, o que indica situação delicada, negativa, complicada ou mesmo um problema muito difícil de resolver, no entanto, consideremos que esta última expressão tem sido vista, atualmente, como algo pejorativo e de caráter racista, uma vez que o termo *preto* está associado à coisas ruins. Na página seguinte dessa Figura 19, observamos o uso do sinal gráfico *aspas*, sabemos que estas são utilizadas para destacar citações diretas, termos estrangeiros, gírias, dentre outros, desse modo, inferimos que a autora colocou o termo *mina* entre aspas para indicar que não se trata de uma mulher, pois, no Brasil utiliza-se este termo para se referir às garotas. No contexto apresentado, a palavra assume o significado de algo valioso, ou seja, as informações necessárias para resolver a desordem da Terra.

4.1.20 Cortina de fumaça, paletas e lunetas

A primeira página desta Figura 20, aborda a expressão “cortina de fumaça”, que, usualmente, refere-se a disfarces ou estratégia para desviar a atenção, o foco, no entanto, considerando o contexto, percebemos que a expressão foi utilizada com o intuito de mostrar

que o céu estava coberto por fumaça, o que dificultava a entrada da luz do Sol. Na sequência, página 25, a autora mostra os instrumentos necessários para eliminar essa cortina, que são as paletas e lunetas, juntamente com a experiência e criatividade dos personagens (artista e cientista) apresentados anteriormente. Então, unindo os recursos visuais e o texto escrito na Figura 20, a seguir, obtemos as frases: “pra resolver a cortina de fumaça lá do céu” e “Trouxeram algumas paletas matemática e lunetas”.

Figura 20 – Cortina de fumaça, paletas e lunetas



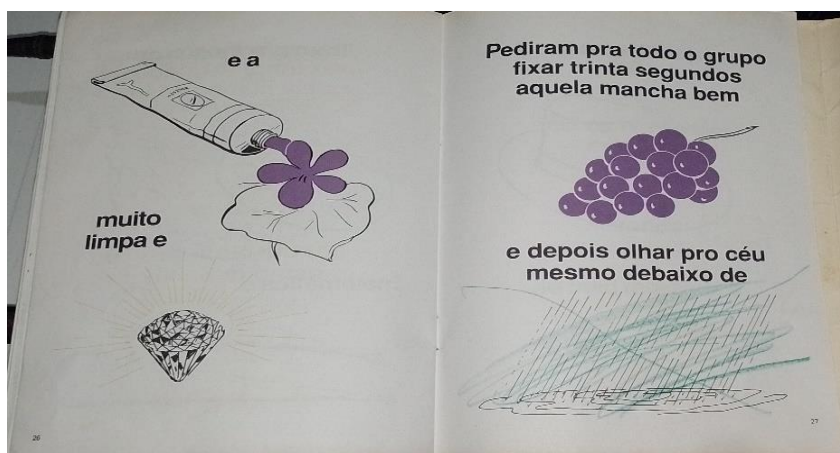
Fonte: Armond (1990, p. 24-25).

Andrade (2013, p. 06) trata da complexidade entre a relação do texto verbal com o texto visual, nesta imagem percebemos esta complexidade e o quão importante é a forma como os recursos imagéticos são dispostos no texto, não basta apenas colocar as imagens e esperar que o leitor, com seus conhecimentos prévios, as interprete. A organização dos elementos é de grande relevância para a construção de sentido, como é visto na página 24, Figura 20, na qual a autora utiliza três imagens distintas, relacionando-as com o texto escrito de maneira a construir uma sequência lógica e interpretável. Nesta mesma Figura, agora na página ao lado (a página 25), Helena Armond (1990) mostra dois objetos que não são muito conhecidos, a paleta de cores e a luneta, mas considerando que se trata de um artista e um cientista, o leitor pode considerar que esses objetos são utilizados por eles como instrumentos para desenvolver seus trabalhos e produções, assim, mesmo que o leitor tenha dificuldade para identificar um dos elementos, como a paleta, por exemplo, relacionando a luneta ao cientista e percebendo que as palavras possuem rima entre si, facilita o entendimento e apreensão textual.

4.1.21 Tinta, pedra preciosa, uva e chuva

Além da paleta, matemática e lunetas, os personagens levavam consigo uma tinta, que nos faz acreditar que se tratava de uma tinta especial, visto que a autora utiliza um artigo definido, “e a tinta muito limpa e brilhante” (grifo nosso), reforçando a ideia de uma tinta específica. Para indicar que a tinta era brilhante, Armond (1990) usa uma imagem de diamante associando-a a algo valioso e reluzente, assim a imagem assume sentido figurado, confirmando as concepções de Camelo (2015, p. 106) sobre a significação da imagem, a qual pode ocorrer de dois modos, denotativos, que são referentes a representação da imagem em si, e conotativos, que decorre da associação que a imagem sugere. Ficamos intrigadas ainda com a escolha da cor, mas mobilizando nosso conhecimento empírico, lembramos então que a cor roxa está associada a mistério, a magia e transformação, o que justifica a presença de fadas e bruxas na história.

Figura 21 – Tinta, pedra preciosa, uva e chuva



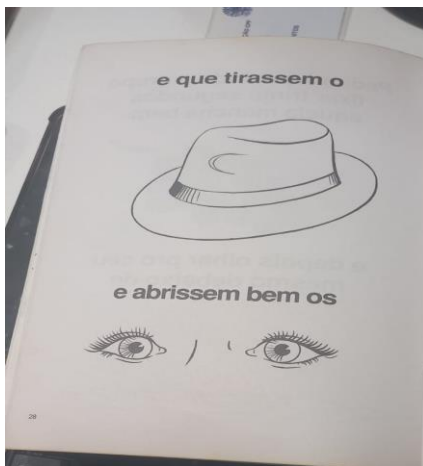
Fonte: Armond (1990, p. 26-27).

Nesta imagem (Figura 21) temos o texto: “Pediram pra todo o grupo fixar trinta segundos aquela mancha bem uva e depois olhar pro céu mesmo debaixo de chuva”. A uva de cor roxa foi empregada com o propósito de reforçar a cor da tinta e sua significação, uma vez que se tratando de magia, mesmo debaixo de chuva, as pessoas conseguiriam visualizar o Sol que seria projetado por meio desse recurso. Acrescentamos, ainda, que o ato de fixar trinta segundos uma mancha e, em seguida, ver seu reflexo, faz muitos acreditarem que se trata de um encanto, de uma mágica. Ademais, supomos que a intenção da autora em usar a fruta como forma de representar a cor da tinta, esteja ligada ao fato de garantir sonoridade ao texto, rimando uva com chuva.

4.1.22 Chapéu e olhos

A imagem mostra um chapéu e um par de olhos, formando a frase: “e que tirassem o chapéu e abrissem bem os olhos”. O ato de tirar o chapéu permite que o grupo veja melhor, uma vez que este acessório escurece a visão. Reforçando que algo estava prestes a acontecer, a autora aconselha ainda que as pessoas abram bem os olhos, ou seja, fiquem bem atentas. A ausência de pontuação em muitas páginas, como nessa por exemplo, é outro fato que nos chama a atenção, pois mesmo sem pontuar as frases conforme a norma gramatical, estas não perdem a sua coerência.

Figura 22 – Chapéu e olhos



Fonte: Armond (1990, p. 28).

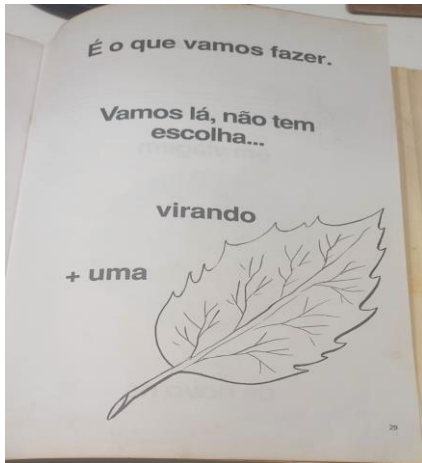
Assim como em algumas das outras páginas analisadas, nessa as imagens também são usadas apenas como recurso para traduzir ou substituir a palavra escrita. Talvez a autora tenha escolhido usar as imagens e não o termo escrito com o intuito de dar a sua obra um caráter mais lúdico e atraente para os leitores, que tendem a procurar por textos mais curtos e com menos signo verbal possível, pois muitos acreditam que estes são mais fáceis e mais rápidos de serem lidos. Porém, conforme colocado por Carvalho (2014, p. 150), é preciso considerar que para captar o sentido de forma mais ampla de um texto multimodal, deve-se levar em conta a leitura das imagens e reconhecimento de todos os elementos que o compõe.

4.1.23 Folha

A imagem mostra uma folha de uma planta/árvore, que no texto assume o sentido de folha de papel, além disso, ao invés de utilizar a palavra *mais* a autora usa o símbolo da operação básica aritmética, que representa adição. Assim, para concluir que a frase da Figura 23, a qual

veremos adiante, é: “É o que vamos fazer. Vamos lá, não tem escolha... virando mais uma folha” o leitor precisa consultar seu conhecimento de mundo e também seu conhecimento matemático.

Figura 23 – Folha



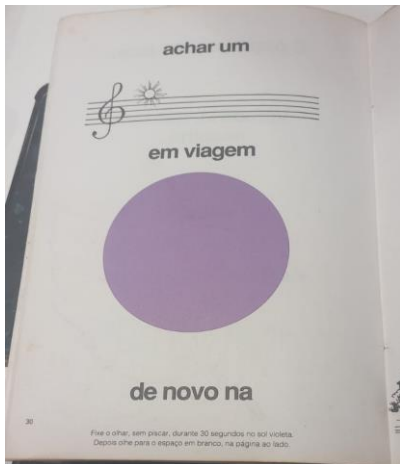
Fonte: Armond (1990, p. 29).

A história começa com um questionamento: “abro ou não abro?”, que de certo modo deixa o leitor sem escolha, instigando-o a abrir o livro e despertando sua curiosidade. Nesta página (Figura 23), não é diferente, a autora novamente provoca o leitor, deixando-o sem alternativas, tendo como única opção virar a folha e descobrir o Sol diferente mencionado desde o início.

4.1.24 Nota musical e círculo roxo

Para construir o texto dessa página, a autora utiliza como recurso um sinal gráfico e sonoro, que representa uma nota musical, sol, acompanhado de um desenho do Sol, acreditamos que ela tenha usado tanto o desenho quanto o sinal gráfico para dar maior clareza a interpretação do leitor, visto que a nota musical não é, necessariamente, um símbolo conhecido por todo mundo, sobretudo pelas crianças.

Figura 24 – Nota musical e círculo roxo



Fonte: Armond (1990, p. 30).

Na página 02 do livro (Figura 03), a autora fala sobre um “Sol diferente” que pode ser visto pelo leitor, nesta Figura 24 (página 30), finalmente, fica explícito que Sol é este. Após fazer a interpretação das páginas 30 e 31, as quais juntas formam o seguinte texto: “achar um Sol em viagem de novo na cidade”, acompanhada das instruções da autora no final da página 30: “Fixe o olhar, sem piscar, durante 30 segundos no Sol violeta. Depois olhe para o espaço em branco, na página ao lado.”, o leitor consegue ver o “Sol diferente”, pois fixando o olhar no Sol violeta, presente na página 30, ao olhar para a página seguinte (página 31), a qual possui a cidade sem fumaça, há um reflexo da imagem que foi olhada fixadamente. Este fenômeno é chamado de ilusão de ótica, pois isso acontece quando o sistema visual humano é ‘enganado’ enxergando imagens que não estão presentes ou vendo-as de outra maneira. Percebemos que, novamente, Helena Armond (1990) utiliza a linguagem em duplo sentido para transmitir a mensagem do texto, pois usando essa técnica de fixação, de fato, é possível ver o Sol de forma diferente, no entanto isso não acontece se fixarmos o Sol violeta e olharmos para a página 10, visto que a imagem da cidade presente nesta página possui fumaça, levando o leitor a refletir sobre a poluição, sobretudo a poluição do ar. A autora faz uma comparação do ambiente ao colocar “em viagem **de novo**” (grifo nosso), levando o leitor a pensar que uma cidade com o céu limpo (página 31) proporciona uma visão mais clara e bela do Sol, diferente da cidade enfumaçada (página 10).

4.1.25 Prédios, casas e carros

Na última página da história, Helena Armond (1990) utiliza, assim como na página 10, uma imagem de prédios, casas e carros, que representa uma cidade, mas diferente da página 10, na última página (página 31) não há fumaça.

Figura 25 – Prédios, casas e carros



Fonte: Armond (1990, p. 31).

O fato de utilizar a mesma imagem tanto na página 10 quanto na página 31, apresentando apenas um diferencial entre elas, a presença/ausência da fumaça, comprova a concepção de Camelo (2015, p. 106) quanto a função da imagem. Esta função pode desempenhar diversas funções no texto, pois “da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.”. Na página 10, a função dominante era indicar a fumaça como causadora do caos na Terra. Já na página 31, a função dominante foi representar, unicamente, uma cidade, para chegar a essa compreensão, basta observar a ausência da fumaça na última página e o contexto em que as imagens estão inseridas, relacionando os enunciados das páginas que antecedem e/ou sucedem a estas.

Após a análise da literatura infantojuvenil, a partir do livro-ilustrado, compreendemos como empregar a imagem de maneira a fazer com que esta seja parte integrante do texto escrito, estando para além de simples acessório ou elemento ilustrativo. Durante todo o livro, desde a abertura da capa até a folha final, percebemos que Armond (1990) mobilizou diversos recursos textuais para construir uma história divertida e enigmática, aberta a múltiplas possibilidades de interpretação, mas sem comprometer a construção de sentido do texto. A autora utiliza recursos visuais, verbais, rima, frases iniciadas com letra minúscula, orações com concordância verbal bem colocada, usando as imagens e as palavras em simultâneo. Para isso, constrói frases sem vírgula ou sem ponto, no entanto, a história cumpre seu papel de divertir, informar, comunicar

e fazer refletir. Diante disso, fica bem claro o seu caráter multimodal, uma vez que a multimodalidade está, justamente, neste movimento de mesclar os mais diversos tipos de linguagem e mobilizar os mais variados elementos textuais em uma produção, de modo que o seu significado seja alcançado amplamente. Finalizada a análise da literatura infantojuvenil, partiremos para o estudo sobre o gênero textual Tirinha.

4.2 Texto II: Tirinha

A tira ou tirinha, como é mais popularmente conhecida, é uma sequência de quadrinhos que, geralmente, faz uma crítica aos valores sociais. Silva e Vieira (2019) fazem algumas considerações a respeito desse gênero, explicando que

[o] gênero tirinha apresenta uma nomenclatura variável, sendo conhecida como: tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística, conforme ensina Ramos (2009). Trata-se de um gênero essencialmente curto e que objetiva, geralmente, produzir o humor. Em algumas tiras, além do humor, encontra-se uma crítica social. Esse gênero explora diversos recursos, tanto verbais quanto não verbais [...] (Silva; Vieira, 2019, p. 206).

A partir das colocações acima, podemos dizer que a tirinha é um importante gênero textual a ser trabalhado na sala de aula, visto que o mesmo trabalha de forma curta e objetiva sobre os mais variados assuntos, caindo no gosto literário dos alunos, justamente, por esse motivo. Além disso, esse gênero põe em prática, maravilhosamente, a questão do recurso visual e verbal de maneira a contemplar a multimodalidade textual.

Uma de suas marcas é a utilização de linguagem não verbal e de linguagem mista. A linguagem não verbal é aquela que acontece sem o uso de palavras faladas ou escritas, utilizando-se apenas de imagens, ou signos visuais, para passar a mensagem que pretende. Já a linguagem mista, acontece quando há um uso simultâneo da linguagem verbal e da não verbal para a construção da mensagem, como acontece com a tirinha aqui analisada. O importante, nesse caso, é aliar a interpretação das imagens à leitura do texto escrito.

4.2.1 Tirinha (texto verbal e texto visual)

A imagem (Figura 26) mostra no primeiro quadrinho da tirinha (primeiro balão) a seguinte frase: “Não importa se você é feio ou bonito!”. Já no segundo quadrinho (segundo balão), temos a frase: “Importa é o que você tem por dentro”. Como veremos a seguir, entre o

primeiro e o segundo quadrinho há uma quebra de expectativa, que se dar em decorrência da linguagem visual.

Figura 26 – Tirinha (texto verbal e texto visual)



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto (2018, p. 52).⁷

A tirinha retirada do livro *Geração Alpha Língua Portuguesa* (2018, p. 52), do escritor Fernando Gonsales, faz uma interessante junção entre o verbal e o imagético, de maneira que para entender o real sentido da tirinha é preciso associar a leitura do escrito (palavras) com a leitura da imagem (desenho). De acordo com Silva e Vieira (2019),

“[n]esse sentido, a tirinha se constitui a partir da exploração de diferentes modos de representação e [...] requerem o trabalho sistematizado para que o leitor desenvolva a habilidade de produzir inferências, a partir da articulação dos diferentes recursos semióticos.” (Silva; Vieira, 2019, p. 206-207).

Apropriando-nos do que diz Silva e Vieira (2019), podemos colocar que se a leitura é interpretada apenas a partir do que está escrito (texto) de forma literal na tirinha, o leitor tem o entendimento de que se trata de uma mensagem de reflexão sobre o caráter de alguém, a crítica da tirinha está, justamente, em contrapor o que está escrito ao que está posto através da imagem. No texto (signo verbal) é posto que o que vale para um indivíduo não seria a sua imagem física, a sua aparência, mas o que ele possui em seu interior. Já na imagem (signo visual), temos um homem a quebrar o seu porquinho, para retirar o valor em dinheiro que estaria dentro dele, ou

⁷ Imagem retirada do livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa*, de Everaldo Nogueira; Greta Marchetti; Mirella Cleto (2018).

seja, o mesmo personagem traz para a discussão duas formas distintas, uma de pensar e a outra de agir.

A relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diferentes maneiras e em graus diversos de complexidade: pode ser de autonomia ou de relação complementar, pode ter sentido de confirmação ou de contraponto. Há obras em que os sentidos da leitura se expandem na interação entre as duas linguagens, mesmo quando elas se contradizem. O texto imagístico pode se opor ao que diz o texto com palavras, caso em que escritor e ilustrador utilizam as diferentes qualidades de suas respectivas artes para comunicar informações diversas. Quando isso ocorre, pode-se dizer que os textos visual e verbal do livro se relacionam ironicamente, um contradiz ou subverte o que diz o outro. (Cademartori, 1991, p. 13).

O que Cademartori (1991) coloca é exatamente o que acontece na tirinha, onde o pensamento e diálogo do personagem se contrapõe às suas ações. Observamos que só há esse entendimento de contradição da tirinha, a partir da junção do signo verbal com o signo alfabético, onde o leitor precisa articular informações de variados elementos de representações para chegar a essa reflexão. Silva e Vieira (2019) pontuam o seguinte,

[n]a promoção do letramento multimodal, é preciso, ainda, considerar a sequencialidade da leitura, determinada pelos quadrinhos, o formato dos balões, as cores, as expressões faciais dos personagens, o texto verbal, os conhecimentos prévios sobre os personagens, sobre o tema, enfim, é necessário articular informações vindas de diversos sistemas de representação para produzir sentido. (Silva; Vieira, 2019, p. 206-207).

Em outros termos, não basta apenas ler a imagem e o texto escrito. É preciso mobilizar outras habilidades e conhecimento para a produção de sentido e interpretação da mensagem colocada a partir da união desses dois elementos (imagem e palavras).

A maioria dos textos, antigamente, utilizavam as imagens apenas como acessórios e caso elas fossem excluídas, não fariam a menor falta, ainda hoje encontramos muitos textos assim. Atualmente, temos uma explosão de textos que só fazem sentido se lermos as palavras e imagens em simultâneo. Se lermos apenas a parte escrita ou lermos apenas as imagens, as interpretações podem ser diferentes e divergentes do propósito do texto. Assim, a seguir (ver Figura 27), separamos os elementos textuais por um momento, para melhor compreensão do que estamos querendo dizer.

4.2.2 Tirinha (texto verbal)

A imagem abaixo (Figura 27), é uma modificação que fizemos a partir da Figura apresentada no subtópico anterior (Figura 26). A Figura que se segue contém apenas as imagens

(texto visual), para que, comparando-a com a primeira e original, possamos entender melhor a importância de considerar e interpretar todos os elementos presentes em uma construção textual, garantindo que esta seja compreendida em sentido mais amplo.

Figura 27 – Tirinha (texto visual)



Fonte: Compilação das autoras⁸

Qual a mensagem desse texto? Podemos pensar em inúmeras possibilidades para o que está acontecendo na imagem, porém apenas com a leitura do signo imagético não seria possível inferir com precisão sobre o tema da tirinha, uma vez que a mesma é composta por imagens e palavras. Vejamos agora a leitura apenas das palavras:

Homem: – Não importa se você é feio ou bonito!

Homem: – Importa é o que você tem por dentro!

O que podemos compreender desse texto? Novamente podemos pensar em inúmeras possibilidades sobre o que poderia significar este diálogo, porém apenas com a leitura do signo verbal não seria possível compreender qual o tema da conversa, uma vez que a mesma foi construída para ser lida em simultâneo com a parte imagética. Salientamos que o humor da tirinha se dá não somente pelo o que está homologado no texto, mas sim por sua relação com as imagens e os conhecimentos que devem ser mobilizados para que a compreensão seja viável.

Assim, considerando essas premissas, em um texto construído por imagens e palavras, devemos dar total relevância as duas semioses, visto que existiu uma finalidade para que ambas fossem empregadas textualmente. Trabalhar desta forma é entender as especificidades que cada

⁸ Imagem retirada do livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa*, de Everaldo Nogueira; Greta Marchetti; Mirella Cleto (2018), e modificada pelas autoras.

texto possui, pois, diferente da literatura infantojuvenil que as imagens, embora apresentem significados em sentido duplo (conotativo), podem ser substituídas pelo texto escrito, na tirinha é impossível essa substituição, uma vez que o objetivo desta é provocar ironia e humor, justamente, contrapondo o que está escrito e o que está colocado em imagem.

Apesar de possuir suas singularidades, a tirinha, assim como os demais gêneros aqui citados, realiza um trabalho sistematizado para que, a partir da articulação dos recursos semióticos, o leitor consiga montar a história e produzir entendimento e inferências sobre o que está sendo lido. Acrescentamos ainda que este gênero é um dos poucos que sempre trouxe a imagem de maneira mais assertiva, visto que o plano de fundo principal é o signo imagético. A seguir, temos a análise do último gênero escolhido para construção deste trabalho.

4.3 Texto III: Infográfico

O terceiro gênero textual analisado é o infográfico, trata-se de um texto que une informações verbais e visuais, transmitindo dados e conceitos de forma fácil. Segundo Vieira e Lacerda (2020),

[o] infográfico é um gênero textual multimodal que tem um potencial de transmitir a informação de forma rápida e atraente para o leitor, podendo funcionar como um texto autônomo ou complemento da informação. (Vieira; Lacerda, 2020, p. 04)

Por ser de tipos variados, claros e objetivos, os infográficos circulam em diversos meios de comunicação e informação, como nas redes sociais, no material didático, em campanhas de marketing, na televisão, entre outros. O infográfico analisado, a seguir, também foi retirado do livro *Geração Alpha Língua Portuguesa* (2018, p. 197), publicado, primeiramente, na página do FaceBook do Senado Federal.

4.3.1 Aprenda a identificar uma notícia falsa

A Figura 28 mostra o infográfico que contém a frase: “Aprenda a identificar uma notícia falsa”. Esse enunciado junto à escolha do meio de comunicação utilizado (o celular) para constituir o infográfico diz muito sobre o tema que é abordado neste. Observando a imagem, atentamente, percebemos que esta fora publicada em 2018, época em que ocorriam as eleições presidenciais aqui no Brasil. Nesse contexto eleitoral, muitas informações de caráter duvidoso foram se propagando nas redes sociais, as chamadas Fake News, influenciando de maneira significativa no processo de decisão dos eleitores com relação aos candidatos à presidência e demais cargos públicos. Desse modo, fica evidente a importância de levar em consideração

todos os aspectos de um texto, como o veículo em que o mesmo foi publicado, o contexto e a fonte, a fim de interpretá-lo amplamente e verificar a veracidade das informações.

Figura 28 – Aprenda a identificar uma notícia falsa



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto (2018, p. 197).⁹

Vale apontarmos que o Senado Federal, meio pelo qual tal infográfico foi produzido, faz a publicação deste no Facebook, uma das redes sociais com maior incidência em compartilhamento de informações falsas ou deturpadas. Essa publicação do Senado Federal alerta sobre as notícias falsas, mostrando-nos que nem sempre por ser vinculada a internet possui confiabilidade. Analisando o card, vemos como o tema da Fake News é trabalhado didaticamente, aproximando o assunto de questões sociais e do meio mais comum onde as notícias falsas, normalmente, são criadas, postadas e compartilhadas (internet/celular). A ilustração do dispositivo eletrônico, na qual acontece a Fake News, é intencional, justamente, para alertar os usuários sobre as consequências do uso de forma irresponsável deste aparelho.

⁹ Imagem retirada do livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa*, de Everaldo Nogueira; Greta Marchetti; Mirella Cleto (2018), publicada, primeiramente, na página do FaceBook do Senado Federal.

A ilustração é outra pista auxiliar na tarefa de antecipação de significados do texto. Quando devidamente explorada pelo professor funciona como facilitadora para a construção de inferências sobre o conteúdo informativo do texto, assim como uma forma de previsão de atitude comunicativa do autor frente ao tema abordado. (Barroso, 2013, p. 36).

As colocações de Barroso (2013) refletem, justamente, o que acontece no infográfico analisado, pois a imagem no card é um celular, e a discussão do tema em questão se trata de uma pesquisa feita pelo seu usuário em um site de buscas, ou seja, os elementos visuais presentes no texto antecipam as informações que o constitui. É a partir dessa pesquisa que o professor poderá traçar os possíveis caminhos para identificar se uma notícia é falsa ou não, a final não é porque está na internet que se trata de algo verídico. Além disso, é a partir das pistas e sinalizações que o texto oferece, que o aluno poderá buscar os seus conhecimentos de mundo para fazer inferências sobre o assunto tratado no texto explorado.

O infográfico estudado permite, a partir de um texto primário, que adicionemos outras informações que podem ir de encontro ao que o texto está dizendo ou não, ampliando a discussão desse texto ou levando a analisarmos outra temática que não, necessariamente, esteja no texto primário. Neste caso, o texto primário é a matéria publicada pelo site www.tadoidonews.com, cujo título é *A lei da gravidade vai ser revogada*. E é a partir dessa matéria que o infográfico constrói a sua narrativa, mostrando ponto por ponto do por que a mesma se trata de uma Fake News.

Outro ponto importante que devemos levar em consideração com relação ao infográfico é que este “não deve ser considerado apenas um conjunto de tabelas, cores, desenhos, fotos que têm o intuito de deixar a página mais bonita.” como aponta Módolo (2007, p. 07), ou seja, todos os elementos presentes no texto estão a serviço da informação e comunicação e levar isso em consideração é entender que texto e imagens, a partir de sua disposição e interação, constroem a mensagem enunciada. Ainda de acordo com Módolo (2007),

[a] primeira principal característica dessa linguagem é a conectividade e a interatividade entre texto e imagem. [...]. A imagem deixa de ter somente o papel de ilustrar o texto escrito, pelo contrário, apresenta-se como a própria informação, protagonizando, juntamente com o verbal, o processo de comunicação. (Módolo, 2007, p. 06)

E é, justamente, esse movimento descrito por Módolo (2007) que configura a esse gênero o caráter multimodal, onde um elemento interliga-se ao outro, constituindo a mensagem,

unindo-se não em uma posição de hierarquia, mas de igualdade na composição final do texto. Segundo Vieira e Lacerda (2020),

[...] o gênero multimodal infográfico permite a exploração de diferentes tipos de imagem, como gráficos, mapas, diagramas, etc., juntamente com textos verbais e outros elementos. Essa variedade de modos na composição do infográfico possibilita o seu uso em atividades para o desenvolvimento do letramento multimodal com o envolvimento de alunos e professor em sala de aula [...]. (Vieira; Lacerda, 2020, p. 05).

Os infográficos podem ser de diferentes tipos, como os estatísticos, informativos, de processo, linha do tempo, anatômicos, hierárquicos, de listas, de comparação, infografias baseadas em localização, entre outros. Como bem colocado por Vieira e Lacerda (2020), os infográficos podem explorar os mais diversos elementos textuais e imagéticos, isso para tornar a leitura mais clara, objetiva e interessante para o leitor, contribuindo nessa dinâmica para que o professor trabalhe de maneira mais enérgica, facilitando o desenvolvimento do letramento multimodal para os alunos. Promover esse desenvolvimento do discente é indispensável para a sua integração no meio social, pois como aponta Vieira e Lacerda (2020)

[o] letramento multimodal é necessário na sociedade contemporânea para o entendimento da composição verbal/visual/sonora, a fim de se ampliar habilidades para ler, compreender, criar e reescrever textos e gêneros textuais multimodais, incluindo o infográfico. (Vieira; Lacerda, 2020, p. 04).

Esse letramento multimodal deve ser prioridade no meio educacional, visto que possuímos uma infinidade de gêneros textuais, os quais podem ser trabalhados de várias maneiras. Assim, não precisamos utilizar de apenas um grupo textual restrito, visto que temos vários tipos a serviço da educação. Retomando a questão do infográfico, podemos dizer que o assunto das Fake News foi trabalhado de forma séria, didática e objetiva a partir deste gênero. Fechando essa análise do infográfico, compreendemos que este é um gênero textual muito dinâmico, onde o imagético facilita e melhora a compreensão, sistematizando e organizando informações complexas de modo a transmitir o assunto de maneira eficiente e atrativa.

4.4 Amarrando as pontas

Em síntese, pontuamos que a literatura infantojuvenil, a tirinha e o infográfico aqui analisados, executam de maneira bastante eficaz como se configura a multimodalidade, porém, trabalhar esses textos e ignorar seu aspecto multimodal é retroceder ao conceito de texto

puramente frasal, descartando todo o percurso de ampliação de definição pelo qual o mesmo passou. A riqueza de significado proporcionada pelo texto multimodal é indispensável para o mundo cada vez mais visual, no qual estamos vivenciando hoje. É preciso formar leitores e escritores capazes de entender e produzir esses textos compostos por múltiplas semioses, de maneira a não estarem alheios a essa nova configuração comunicacional advindas dessa era tecnológica, cada vez mais presente em nosso dia a dia.

Reiteramos que as considerações de Camelo (2015), sobre a função da ilustração, serviram como norte para analisarmos tanto a literatura infantojuvenil, quanto a tirinha e o infográfico, pois como ele bem coloca

[m]uito mais do que apenas *ornar* ou *elucidar* o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. (Camelo, 2015, p. 106).

Ou seja, a ilustração está para além do simplesmente colorir o texto e distrair o leitor, ela cumpre funções múltiplas numa produção textual. Com base nestas colocações, em consonância com todos os referenciais teóricos aqui estudados e a partir da análise dos respectivos textos, podemos observar que a compreensão textual não se concretiza somente a partir dos elementos alfabéticos, mas, se realiza a partir de cores, formatos, imagens e expressões faciais dos personagens presentes no texto trabalhado. É a partir do encontro desses elementos, tanto visuais quanto alfabéticos, que se faz possível a materialização e compreensão do sentido textual em totalidade.

A partir da análise dos três gêneros, compreendemos que a relação palavra-imagem é indissociável e se apresenta de forma semelhante para cada texto. No primeiro texto analisado (literatura infantojuvenil), percebemos a presença da multimodalidade desde a capa do livro, a qual se abre ao meio, como uma janela. Neste texto, a imagem pode ser substituída pelo signo alfabético, mas sem ela a interpretação não seria a mesma, visto que a imagem possibilita diferentes interpretações. Notamos, então, que as imagens podem ser empregadas com o objetivo de ilustrar, substituir palavras ou mesmo ser o próprio texto. No segundo (tirinha), o caráter multimodal está, justamente, em unir os elementos visuais e os verbais para produzir o texto. Assim, a partir dessa junção compreendemos que, em uma produção que constitui tanto a imagem quanto a palavra escrita, precisamos nos atentar a todos os recursos utilizados e refletir sobre a intencionalidade do interlocutor/escritor ao colocá-los no texto. No terceiro e último texto (infográfico), entendemos que podemos utilizar um texto como fonte para

tratarmos de questões que estão subjetivas a ele, evidenciando que um texto pode originar infinitas interpretações. O infográfico analisado nos mostrou a multimodalidade através das imagens, das cores utilizadas para destacar uma frase e também por meio da forma como as frases são dispostas. De modo geral, concluímos que independente do gênero ou da narrativa, todos os elementos precisam ser explorados, dando ênfase, principalmente, às imagens, pois estas, em sua maioria, sempre têm algo a passar para o leitor e, muitas vezes, são os elementos menos explorados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual, o espaço destinado aos recursos imagéticos e visuais tomou uma grande proporção. Com isso, a construção textual passou por uma nova significação, onde palavras e frases não são mais os únicos elementos que podem ser mobilizados para constituição do texto.

Com a leitura dos referenciais teóricos adotados para a presente pesquisa, compreendemos que antes de qualquer coisa, o texto é uma forma de comunicação, quando escrevemos algo seja em forma de desenho (imagem), seja através das palavras, estamos querendo de alguma maneira nos comunicar. A comunicação não acontece apenas através das palavras, e tudo que produzimos a fim de nos comunicar é um texto, portanto, gestos, sons, cores, palavras, sinais, são também elementos textuais.

Ressaltamos que, a partir das nossas pesquisas, compreendemos que não existe texto monomodal, todo texto é multimodal, e apesar de a multimodalidade e o letramento serem assuntos estudados “há pouco tempo”, ambos já existiam, porém não havia um nome específico que fizesse menção a estes movimentos. Salientamos ainda que, confundido por muitos, alfabetização e letramento são coisas distintas, mas, como discutido por Soares (2009), são inseparáveis e um precede o outro, sendo estes elementos fatores cruciais para a construção de um sujeito leitor-crítico, capaz de entender, produzir e se comunicar através de textos que mobilizem inúmeros recursos semióticos.

Pontuamos que as imagens sempre estiveram presentes na vida comunicacional da sociedade, porém com o surgimento da escrita esta foi perdendo espaço dentro do “texto/mensagem” produzida. Mas notamos que, com o surgimento da “era digital” mais do que nunca se tornou importantíssimo dar total relevância e visibilidade ao que a imagem tem a nos dizer. Assim, nos propomos a estudar sobre textos que possuíssem em sua constituição tanto os signos verbais quanto visuais, a fim de mostrar que a interpretação de ambos é indispensável para a compreensão de forma mais ampliada do texto.

Os gêneros textuais aqui analisados (literatura infantojuvenil, tirinha e infográfico) são textos de fácil acesso e que circulam facilmente dentro e fora da escola, fato que favorece os estudos com estes. Promover o ensino acerca desses gêneros é, extremamente, importante para a formação do aluno enquanto leitor, pois estes gêneros se constituem de múltiplas semioses. Assim, o professor deverá instigar os aprendizes a refletir, criticamente, sobre cada recurso utilizado na produção textual, a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo e aprofundado. Destacamos ainda que quanto mais ambientado o aluno estiver

com aquilo que estuda, mais promissor e prazeroso é a aprendizagem, visto que encontram sentido naquilo que estudam pelo fato de se aproximar da realidade que os rodeiam.

Ademais, complementamos que os teóricos aqui utilizados contribuíram de forma clara e contundente para que pudéssemos compreender a amplitude do conceito de texto, multimodalidade e letramento e de como a escola precisa estar apta a trabalhar os textos com mais amplitude e assertividade, de modo a proporcionar a formação de sujeitos letrados e multiletrados.

Portanto, o presente estudo faz-se relevante para entender como se deu a composição textual ao longo do tempo, compreendendo como as imagens passaram a fazer parte do texto, não apenas como uma simples ilustração, mas também como signo capaz de dá significado e sentido ao que está sendo lido. Posto isto, é preciso que a escola seja a ferramenta instrutora para que os alunos consigam desenvolver a capacidade leitora de diferentes textos em suas múltiplas semioses, considerando cada elemento como parte própria textual, de modo a transferir uma mensagem, seja através das cores, das palavras, dos símbolos ou de qualquer outro elemento empregado na construção do texto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Júlia Parreira Zuza. O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem. **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_759.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.
- ARAÚJO, Ana Clara Araújo de. **A importância da literatura infanto juvenil como ferramenta para a promoção do leitor/escritor**. 2023. 16f. TCC (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade do Amazonas, Manicoré, 2023. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4659/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20literatura%20infanto%20juvenil%20como%20ferramenta%20para%20a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20do%20leitor-escritor..pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BARROSO, Terezinha. Práticas de leitura em sala de aula. *In: Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*. UFJF/ C. A. João XXIII. v. 3. n. 1, mai. 2001, Juiz de Fora: EDUFGF, 2001, p. 31-40. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18807>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. *In: MUSSALIM, Fernanda. Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 259-301.
- BNCC NA PRÁTICA: Tudo que você precisa saber sobre Língua Portuguesa. **Nova escola**. *In: Fundação Lemann (co-realização)*. 2016, p. 03. Disponível em: <file:///E:/TCC/guiabncc-ne-lingua-portuguesa-final-corrigido-1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CADEMARTORI, Lígia. **O Que é Literatura Infantil**. 5ª. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.
- CAMELO, Marco Antônio da Costa. A ilustração no texto literário infantojuvenil. **Revista Sentidos da Cultura**. Belém, 2015, p. 100-112. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/586>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- CARVALHO, Francisco Romário Paz. Leitura, Texto e Produção de sentidos: em cena o verbal e o visual. **Revista Temática**, v. 10, n. 6, p. 145-161, jun. 2014. - ISSN 1807-8931. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/19517>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização**. *In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p.

113-128. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/143600620/COSTA-VAL-Maria-da-Gra%C4%B1a-Texto-textualidade-textualiza%C4%B1%C4%B1o>. Acesso em: 15 dez. 2023.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In: Gêneros Textuais: Reflexos e Ensino*. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.); Luiz Antônio Marcuschi [et al.]. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-151.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?. **Linguagem e letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais**. Unicap, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Paula Rhanna de Miranda; BARBOSA, Gabrielly Evellyn Lopes. **Textos multimodais: a charge e a tirinha como ferramentas de letramento para o ensino de línguas**. VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Pernambuco, 2019, p. 3874-3881. ISBN 978-85-7946-353-2. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-3444-1.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. Parábola, 2008. Disponível em: https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/MARCUSCHI-Luiz-Antonio__O-processo-de-producao-textual.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

MARTINS, Liviane da Silva. Leitura multimodal e o processo de construção de sentido em charges. **Estudos linguísticos e literários**, n. 65. Piauí, 2020, p. 10-23. ISSN 2317-9945. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/8626>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MÓDOLO, C. M. **Infográficos: características, conceitos e princípios básicos**. *In: XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste*, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/lista_area_1.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOURA, Jeane Karine Silva; BATISTA, Gerson de Sousa; GOMES, Francisco Silva; SEVERINO, Thiago dos Santos Nobre; SILVA, Diego da; BARBOSA, Vanderleia

Fernandes. **A multimodalidade dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem.** [livro eletrônico], São Paulo, SP: Ed. do autor, 2022. ISBN 978-65-00-40311-4. Disponível em: <file:///E:/TCC/MOURA%20et.%20all.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano.** Organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação; editora responsável Andressa Munique Paiva. – 2ª. ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

ROJO, Roxane H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SANTOS, Solange dos. **Texto Visual: Uma nova concepção de leitura.** In: *Pesquisas e discursos pedagógicos*, PUC- RIO. 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_pdpe.php?strSecao=fasciculo&fas=26792&NrSecao=11. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Jeniffer Aparecida Pereira da; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Tiras cômicas e charges. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, 2019, p. 195-211. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28324>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SILVA, Silvio Profirio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, v. 10, n. 19. Niterói, 2015, p. 133-159. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AEm7Rfkvlohcb3U&cid=D16AF1F2B2413551&id=D16AF1F2B2413551%21267&parId=D16AF1F2B2413551%21226&o=OneUp>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUSA NETO, José Venancio de. O papel do texto multimodal nas aulas de língua portuguesa. **Anais IV SINALGE.** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/27529>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

VIEIRA, Agnaldo Rodrigues; LACERDA, Naziozênio Antonio. O letramento multimodal na compreensão do infográfico em aula de língua portuguesa no ensino médio. **Anais eletrônicos.** VII cogite - Colóquio sobre Gêneros & Textos, 24 a 28 ago. 2020. ISSN: 2675-2239. Teresina, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/viewFile/11570/pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

VITORETTI, Guilherme Bernardo; RIBEIRO, Jessica Teixeira; ROITBERG, Larissa Prado; CAMPOS, Vanderson Gomes de; ARGENTI, Vinícius da Silva; CARVALHO, Wanessa Alves. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.