

O GOLPE DE 2016 VAI À ESCOLA: ATIVIDADES DE LEITURA MULTIMODAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

THE COUP OF 2016 COMES TO SCHOOL: MULTIMODAL READING ACTIVITIES IN HISTORY LESSONS

Ana Maria Pereira Lima 1

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva 2

Laís Shauany Faustino da Silva 3

Pós-doutoranda em Letras UERN/PPGL. Douta e mestra em Linguista 1
pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade
Estadual do Ceará. E-mail: ana.maria@uece.br

Aluno do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade 2
de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, campus da Universidade
Estadual do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas.
Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Licenciado em Letras
pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade
Estadual do Ceará. Professor Efetivo da Seduc/CE. E-mail: geimesraulino@
yahoo.com.br

Aluna do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade 3
de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, campus da Universidade
Estadual do Ceará. Graduada em Licenciatura Plena em História pela
Universidade Regional do Cariri - URCA. E-mail: lais_shauany_@hotmail.com

Resumo: Este trabalho visa a discutir como temas polêmicos ecoam transformados em textos verbo-imagéticos (charges, memes, tirinhas etc.) a fim de sugerir um tratamento destes como ferramentas pedagógicas para as aulas de História. Isso feito de maneira que o humor se estabeleça como ativador de estratégias de leitura multimodal (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2006) para a contribuição de práticas de letramento visual crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). As imagens circunscrevem-se acerca da polêmica causada pela proposta da disciplina “Tópicos Especiais IV: o golpe de 2016 e o futuro da democracia”, no curso de Ciência Política, Universidade de Brasília. Para isso, apoiamos na Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992; 2001; 2003). Acreditamos que a proposta recai sobre a necessidade de olhar as imagens para o desenvolvimento de um instrumental teórico capaz de auxiliar os professores e alunos a analisar, interpretar e se apropriar do conteúdo imagético, conduzindo a partir dele discussões críticas.

Palavras-chave: Multimodalidade, Letramento Visual Crítico, Análise do Discurso Crítica.

Abstract: This work aims at discussing how controversial themes echo transformed into verbal-imagery texts (cartoons, memes, comic strips etc.) in order to suggest a treatment of these as pedagogical tools for History classes. This is done in such a way that humor establishes itself as an activator of multimodal reading strategies (KESSESS, van LEEUWEN, [1996], 2006) for the contribution of critical visual literacy practices (LUKE, FREEBODY 1997, CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001). The images are limited to the controversy caused by the proposal of the subject “Special Topics IV: the coup of 2016 and the future of democracy”, in the course of Political Science, University of Brasilia. For this, we rely on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992, 2001, 2003). We believe that the proposal rests on the need to look at the images for the development of a theoretical instrument capable of helping teachers and students to analyze, interpret and appropriate the image content, leading from it critical discussions.

Keywords: Multimodality, Critical Visual Letting, Critical Discourse Analysis.

Considerações Iniciais

Em uma breve consulta no *Google* acerca da temática sobre o desdobramento da proposta de se trabalhar uma disciplina curricular a discussão sobre o ‘golpe’ jurídico, parlamentar (e por que não policial?) ocorrido em 2016 que depôs a então presidenta Dilma Rousseff, encontramos a seguinte informação: “Aproximadamente 311.000 resultados (0,49 segundos)”. Assim, já encontraríamos razões para apresentar um texto que julgue como os discursos transitam em uma sociedade, moldando atitudes e novos discursos.

A proposta da disciplina optativa “Tópicos especiais em Ciência Política: o golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil”, no curso de Ciência Política, Universidade de Brasília causou um estranhamento em vários setores da sociedade, reafirmando que afirma Fairclough (2001, p.94): “o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder”. A imprensa é o maior exemplo disso, quando tomou a questão ora como “espetacularização”, ora como afronta.

Nosso objetivo com este artigo é fazer uma reflexão acerca de como “o discurso contribui para construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001. p. 91). Para isso, apresentaremos os textos verbo-imagéticos (13 imagens) nos quais discutiremos as possibilidades de trabalho com estratégias de leitura multimodal, segundo a Semiótica Social sistematizada na *Gramática do Design Visual*, de Kress; van Leeuwen ([1996], 2006), principalmente, na função composicional para a apreensão dos sentidos e para a conscientização da necessidade de desenvolvimento de letramento visual crítico na sala de aula.

Mas, afinal, o que está por trás do Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016? Quais elementos discursivos se articulam em torno da farsa e trágica fase política que se instaurou em nosso país? Estes questionamentos nos indicam um caminho a partir das ideias de Fairclough (2001, p. 116) sobre o “discurso como prática social” disponíveis nos processos “ideológicos e hegemônicos” presentes no tecido social. Além de tecer caminhos para o trabalho do professor via ‘leitura de imagens’. Isso feito em seções a seguir que discutirão os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o nosso percurso e de alguns exemplos de análise.

Análise do discurso crítica: conceitos relevantes

A primeira coisa que fazemos ao apresentar uma abordagem ou concepção de como nos posicionamos acerca de uma área, é dizer de onde estamos falando e sob quais preceitos estamos nos apoiando. Assim, se faz mister compreender que a Análise de Discurso Crítica - ADC situa-se no panorama da grande área da Linguística e promove reflexões sobre questões relevantes de interesse dessa área de pesquisa. Embora uma ressalva deva sempre acompanhar aqueles que a adotam como concepção teórica: ela não se reduz a um método ou mesmo não se encastela em um.

A ADC constitui, segundo Fairclough (2001) deve ser entendida como área em que as Ciências Sociais e a Linguística mantêm estreito laço, porque, para o autor, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela. O discurso corresponde não somente a algo produzido pelo sujeito, mas, principalmente, como ‘prática social’. Assim, para dar um tratamento aos estudos de fatos sociais, o autor justifica:

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto e interação’ na análise do discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise do discurso é tridimensional. Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente, um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a

natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo ‘discursos’ no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos [...] (FAIRCLOUGH, 2001. p. 22).

Entendemos a aplicação da disciplina “Tópicos especiais em Ciência Política: o golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil”, de autoria do professor Luis Felipe Miguel como um evento discursivo que precisa ser analisada de forma tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) e, ainda, acreditamos dar um arcabouço para o trabalho docente se aliarmos a base prevista pela ADC a uma proposta de leitura que também vislumbra a imagem como texto, quando esse visa ir além das amarras curriculares.

Fairclough (2001) continua o percurso na defesa de uma área transdisciplinar que ponha o discurso como uma prática social que seu ‘manuseio’ possa reproduzir ou transformar realidades sociais e os sujeitos nela envolvidos. Assim, quando somos levados a discutir um evento discursivo, a partir de uma perspectiva não somente psicossocial, mas principalmente ideológica e linguística (considerando a linguagem como fundadora e/ou moldadora de atitudes), estamos propensos a fazer ruir hegemonias, contestando e/ou reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente ali empreendidas.

A concepção tridimensional do discurso é representada no diagrama abaixo (**figura 1**). São dimensões micro e macro que se estabelecem em uma relação indissociável, permitindo compreender que o teor previsto pela ementa da disciplina “*Tópicos especiais em Ciência Política: o golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil*”, na verdade não representa isoladamente um enunciado textual, mas resultado de uma imbricada relação de forças em que se interceptam vozes institucionais, vozes organizadas (mídia) e desorganizadas, mas sempre em respostas a um evento discursivo que revela a relação de forças, conforme exemplo de trecho da matéria jornalística sobre o tema:

RIO — O professor da Universidade de Brasília (UnB) Luis Felipe Miguel, defendeu a criação do curso “O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil” após o Ministério da Educação (**MEC**) anunciar que vai acionar a Advocacia-Geral da União (**AGU**), o Tribunal de Contas da União (**TCU**), a Controladoria-Geral da União (**CGU**) e o Ministério Público Federal (**MPF**) contra a disciplina. Segundo Miguel, ele tem razões “muito sólidas, para sustentar que a ruptura ocorrida no Brasil em 2016 se classifica como golpe” (O GLOBO, 22/02/2018)¹

O trecho acima se utiliza de diversos recursos para destacar a introdução da matéria, inserindo as vozes institucionais em negrito. Isso não é feito quando a referência é para o professor. Isso reforça o apregoado por Fairclough (2001) acerca da indissociabilidade dos elementos, no momento da análise. Temos para a organização textual a revelação das forças que se estabelecem na prática discursiva, cujos discursos intermediam e (re)criam a prática social.

Assim, ilustramos, conforme o diagrama a seguir, a tridimensionalidade proposta:

¹<https://oglobo.globo.com/brasil/professor-da-unb-defende-curso-sobre-golpe-de-2016-apos-critica-do-mec-22421749>. Acesso em 12 de mar. 2018.

Figura 1: A concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101)



Para os elementos constitutivos dessa concepção tridimensional, podemos apontar o quadro abaixo:

Quadro 1: Os elementos que constituem a tridimensionalidade:

Texto	Prática discursiva	Prática social
Vocabulário, Gramática, Coesão, Estrutura textual	Produção, Distribuição, Consumo, Contexto, Força, Coerência, Intertextualidade.	Ideologia Sentidos, Pressuposições, metáforas Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Adaptado de Resende; Ramalho (2006, p. 29).

Ainda utilizando o exemplo do trecho da reportagem, podemos atestar que para as questões pertinentes à estrutura textual há o uso de um vocabulário que nos põe diante de uma metáfora para o verbo “defendeu”, representando uma situação de guerra. As siglas em negrito, após o nome de cada órgão citado, bem como as ações que esses executarão ante a situação posta remete a um abrandamento, porque voltamos para o campo semântico prototípico das ações desses órgãos: “vai acionar”.

O alvo é deslocado para o “contra a disciplina”, impessoalizando a situação, retirando seu agente. Isso dito em um jornal que produz, distribui e cria contextos para que os consumidores adiram a uma ideologia que cria uma situação de pressuposição de que inimigos (se existem), eles não estão do lado do Governo, mas de outras forças que insistem em homogeneizar o vocábulo “golpe” por convicções de suas orientações políticas.

Longe de fazermos desse momento a etapa de análise do texto, a ilustração teve o intuito de sistematizar os principais conceitos decorrentes de uma teoria que não se fecha em si mesma e se propõe, principalmente, como uma perspectiva teórica sobre a língua e, de uma maneira mais abrangente sobre as linguagens, uma forma de atribuir às linguagens mecanismos para a análise em pesquisa social. Daí que nossa próxima incursão far-se-á sobre a multimodalidade e a importância de se educar visualmente para se construir criticamente.

A Semiótica Social, a multimodalidade e a leitura crítica de imagens: uma gramática que subsidia a leitura das imagens na tentativa de compreender o mundo

Os estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Semiótica Social, sobretudo as investigações semióticas de Kress e van Leeuwen ([1996], 2001, 2006) fizeram emergir questões-problema para outros estudos linguístico no intuito de discutir algumas das dificuldades em se analisar sistematicamente as estruturas visuais e os códigos semióticos de textos verbo-visuais.

Posto que, até então, “os paradigmas de investigação dessas estruturas enfocavam exclusivamente o léxico das imagens, ou seja, não iam além da camada denotativa, conotativa

e/ou iconográfica de seus níveis de significação” (ALMEIDA, 2011, p. 174). Nesse diapasão dos estudos em *novas perspectivas em análise visual* de textos em determinados contextos situados, Almeida (2011, 2017), Araújo (2011), entre outros/as pesquisadores/as no Brasil, esclarecem que a Semiótica Social é recente, porém já contávamos com muitos estudos sobre multimodalidade, tendo em vista as várias inter-relações oriundas por diferentes recursos semióticos em gêneros discursivos, notadamente, essas pesquisas vêm se alastrando no cenário internacional e nacional.

Dessa forma, consideramos que a multimodalidade além de envolver os estudos com textos verbais tem demandado pesquisas com textos denominados multimodais (por envolver a integração de mais de um código semióticos, entre eles: o visual, o sonoro, os gestos, os movimentos etc), objetivando representar e moldar a significação social resultante dos fenômenos da integração de múltiplos formatos semióticos (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006).

Ao fazer um levantamento das *pesquisas sobre multimodalidade* no contexto brasileiro, Araújo (2011) acentua que

[a]s novas práticas sociais têm dado surgimento a diferentes formas de comunicação que resultam em diferentes maneiras de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multimodal que materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros [...] que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos. As imagens estão presentes em todas as situações de comunicação, não só para refletir a dimensão estética e expressiva, mas também para produzir sentidos, comunicar fatos e interagir com leitores da mesma maneira como os textos constituídos apenas por palavras (ARAÚJO, 2011, p. 14).

Considerando as explicações acima, percebemos como os estudos de multimodalidade e de letramentos visuais na contemporaneidade têm colocado em voga o como os modos semióticos além da língua são entendidos como inteiramente capazes de servir para representação e comunicação. Nesse sentido, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’ (KRESS; van LEEUWEN, 2001, p.46).

Além disso, Carvalho (2012) elucida que essa lógica dos atuais estudos semióticos ajuda a inferir que a produção de signos está diretamente relacionada com os meios formais de comunicação e representação, conforme assinalam Kress & van Leeuwen ([1996], 2006):

A comunicação exige que os participantes façam suas mensagens maximamente compreensíveis em um contexto particular. Eles, portanto, escolhem formas de expressão que eles acreditam ser máxima transparência para outros participantes. Por outro lado, a comunicação ocorre em estruturas que são inevitavelmente marcadas por diferenças de poder, e isso afeta como cada participante entende a noção de “compreensão máxima” [...]. A representação exige que os fabricantes de sinais escolham formulários para a expressão do que eles têm em mente, formas que eles consideram mais aptas e plausíveis no contexto dado. [...]. Isto aplica-se também ao interesse do social de instituições dentro das quais as mensagens são produzidas, e lá toma a forma das (histórias de) convenções e restrições (KRESS; van LEEUWEN, 1996, p. 11, *tradução nossa*)².

2 No original: Communication requires that participants make their messages maximally understandable in a particular context. They therefore choose forms of expression which they believe to be maximally transparent to other participants. On the other hand, communication takes place in social structures which are inevitably marked by power differences, and this affects how each participant understands the notion of ‘maximal understanding’ (...). Representation requires that sign-makers choose forms for the expression of what they have in mind, forms which they see as most apt and plausible in the given context. [...]. This applies also to the interest of the social institutions within which messages are produced, and there it takes the form of the (histories of) conventions and constraints.

Os autores da *Gramática do Designer Visual-GDV*, citados por Carvalho, esclarecem que a semiótica social concebe os textos, a partir de uma perspectiva multimodal, incluindo a análise e a interpretação dos diferentes recursos semióticos por meio dos quais a linguagem é realizada. Para uma melhor compreensão acerca do conceito de multimodalidade, Alves (2016) parte da concepção de que a

[...] multimodalidade traz consigo algumas exigências conceituais que estão intrinsecamente ligadas à linguística. Por exemplo, a noção de texto não pode mais ser apenas relativa ao texto verbal, composto por palavras, frases e parágrafos. Entendemos do texto como materialização de discurso, independentemente de expressões de linguagem utilizada. *O conceito de multimodalidade aqui apropriado é o exposto por Kress e van Leeuwen (2006), autores que enunciaram que os gêneros escritos combinam a língua, a imagem e as características gráficas para significar o texto como um todo.* (ALVES, 2016, p. 26, grifos nossos).

Entendemos, pois, que a *multimodalidade*³ resulta da combinação da linguagem verbal e não verbal nos diferentes textos e linguagens, que fazem parte da vida de todos na contemporaneidade. Dessa forma, essa nova perspectiva de abordagem das diversas semioses que compõem os textos traz muitos desafios quanto ao ensino de língua portuguesa, pelo fato de que o aluno de hoje faz parte de uma sociedade predominantemente visual, na qual os textos são produzidos para serem lidos por vários sentidos - visual, sonoro, tátil etc (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Diante deste cenário da comunicação multimodal e da presença de inúmeros fenômenos de linguagem em uma sociedade *tecnologizada e globalizada* (BUZATO, 2016) requereu muitas outras práticas de letramentos em leitura e escrita no contexto escolar, por exemplo. Essas forças semióticas demandadas da multimodalidade, ou seja, devido a integração de textos verbo-visuais etc, com os quais as pessoas se comunicam, conversam, interagem evocam outras práticas de letramentos que exigem outras atividades retóricas de leitura e escrita multimodais em diversos eventos comunicativos nas sociedades atuais.

Dessa forma, Lopes-Rossi (2011) explana que as atividades de leitura precisam orientar os alunos a compreender que a composição do gênero, em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que expõe ou omite, no realce que dá a algumas, mais que outras é esquematizada conforme com sua função social e seus propósitos comunicativos. Essa pesquisadora advoga que

Cabe ao professor, portanto, criar as condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Em outras palavras, Lima (2015, p. 4) ao estudar *a multimodalidade e a leitura crítica em novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa* assegura que “a relação entre os modos semióticos verbais e não verbais presentes nos textos criaram novas possibilidades de leitura crítica, fazendo surgir a necessidade de uma abordagem multimodal”. Esta pesquisadora reforça que

Se a constituição dos textos mudou, a nossa maneira de ler

3 Santos e Pimenta (2014, p. 302) salienta com base nas pesquisas de Cope e Kalantzis que a Multimodalidade rege-se pelo princípio de que todos os textos são multimodais, que neles podem prevalecer determinadas modalidades, entretanto jamais terá somente uma. A classificação dos múltiplos modos semióticos (imagem, *layout*, fonte, cor etc) é o que Kress (2010) designa de fenômeno multimodal.

precisa ser revista. O processo de leitura não deveria ser pautado apenas nos fatores verbais. O ato de ler precisa ampliar e considerar todos os elementos empregados pelo autor na construção do texto. As mudanças ocorridas nos textos geraram a necessidade da realização de novos estudos a respeito dos elementos multissemióticos que estão constituindo a comunicação na sociedade atual (LIMA, 2015, p. 14).

Por fim, compreendendo as ideias enunciadas acima, observamos que é necessário o trabalho com a leitura para deslocar os interlocutores envolvidos. Professor e aluno, enquanto sujeitos dessa atividade, podem assumir um comportamento autônomo, porque se encontram imersos em práticas de letramento visual que aguçam suas atitudes como formas de agir no e sobre o mundo.

O letramento visual crítico como proposta de trabalho na sala de aula

Deparamo-nos hoje com diversas transformações sociais, crescimento e inserção de novas tecnologias digitais de comunicação e informação (NTDICs) nas diversas práticas letradas em leitura e escrita com os textos multimodais, sobretudo as imagens que têm ganhado imenso destaque. Almeida (2011, p. 44) fez vários questionamentos, entre eles, está o relacionado a “quantidade de textos visuais com o qual nos deparamos em nosso dia-a-dia nos possibilita lançar questionamentos acerca de como os significados dos comunicados através dos códigos das imagens”.

Concordamos com as assertivas, levantadas pelas pesquisadoras Barbosa; Araújo (2014, p. 22) afirmando que “o letramento visual insere-se no conjunto de novos letramentos ora apresentados diante da necessidade de devolvermos à imagem o papel de produzir sentidos em eventos comunicativos, assim como o texto verbal”. Além disso, elas ainda esclarecem que o LV estar arrolado à compreensão da informação verbal não apenas como um adereço da informação verbal, mas como um artefato semiótico que adiciona sentido ao texto. As autoras concluem pela necessidade da promoção contínua desse tipo de letramento, ao dizerem que “seria um dos papéis da educação e, para tanto, deveria oferecer oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades” (BARBOSA; ARAÚJO, 2014, p. 23).

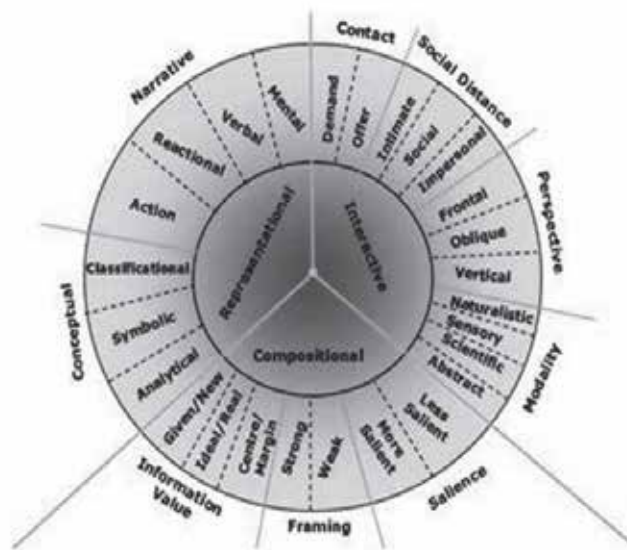
Desse modo, o Letramento Visual (doravante LV), segundo Ferraz (2014), é um importante campo de estudo dentro das novas demandas enfrentadas pelos educadores, por ser

[u]m campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento (FERRAZ, 2014, p. 21).

O autor avalia que o LV seria, portanto, um subcampo dos multiletramentos, pois aborda a imagem em suas múltiplas formas e considera, assim, a multimodalidade e o uso de diferentes mídias e tecnologias no processo de significação. Sabe-se que a construção de significado pode se dar de maneira multimodal (ROJO; MOURA, 2012) e neles os aspectos visuais passam a ser integrados.

Em suma, por todos esses fatores, atividades que abordem o LV são proveitosas às aulas de quaisquer áreas de conhecimento, por trazerem à tona a consciência de uma sistematização do olhar que permite avançar no reconhecimento dos discursos predominantes e as relações de poder postas em cena. Para a nossa proposta de análise crítica de imagens, baseamo-nos em Almeida (2011):

As metafunções Visuais da GV
(adaptadas da Gramática Visual de KRESS & VAN LEEUWEN, 2006)



Fonte: ALMEIDA, 2011. p. 48.

Dado nosso entendimento de as imagens não se constituírem apenas enquanto suportes para os textos verbais, mas que são constituintes e constitutivas de sentido tanto quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2011), compondo com ele o sentido global anunciado pelo propósito do gênero, apontamos para a necessidade de se elaborar um modelo de leitura visual, pautado na teoria multimodal, elaborada por Kress & van Leeuwen ([1996], 2006) para eventual aplicação na sala de aula de língua portuguesa.

Compreendemos, portanto, que os sujeitos-leitores ajustam a relação dos modos verbais e visuais que, por sua vez, acarretam a percepção do todo unificado de sentido que se arranja por meio da integração dos materiais verbo-visuais. A apreensão desses procedimentos cognitivos abstrusos que se concretizam na leitura dos textos multissemióticos (de materiais impressos e também digitais), possibilitou-nos à reflexão sobre a importância do ensino e da aprendizagem da leitura de textos multimodais em diversos ambientes de interação sociocomunicativas na contemporaneidade.

A aula de História como espaço para a construção de um sujeito que aprende a pensar historicamente: o papel das imagens

Pensando na Educação de um modo amplo consonante com uma sociedade em constante movimento e cada vez mais tecnológica, as crianças e adolescentes estão envolvidas em conteúdos imagéticos por vários canais, incluindo a internet e o conteúdo veiculado nas redes sociais, a televisão, outdoors, cinema, livro didático etc. Isso reforça a reflexão sobre o conteúdo imagético que exige de nossos alunos uma sistemática de olhar crítico e construtor de posicionamentos.

Dessa forma, o papel social da escola é o de formar cidadãos conscientes e críticos, estendido ao objetivo da disciplina de História: formar alunos que pensem para além da localização de datas e de fatos históricos no tempo. Os sujeitos devem relacionar o passado com o presente, compreendendo os fatos que modificaram e constroem a realidade social. Nesse sentido, o espaço da aula de História se constitui como um espaço para a construção do sujeito que aprende a pensar historicamente, que reflete criticamente sobre o conteúdo escolar a partir de informações oriundas de diversas fontes que carregam em si diversas ideologias e valores.

No ensino de História, o contato com as imagens se dá inicialmente por meio do conteúdo dos livros didáticos, encontrando nas imagens apoio para a compreensão de diversos assuntos, por exemplo, a reprodução das pinturas rupestres, das gravuras em vasos, dos afrescos, de charges, de fotografias, de textos de propagandas e mais recentemente do uso de *memes* ou tirinhas. Isso

justifica a contribuição teórico-metodológica aqui tratada para que professores repensem o papel formador que os textos imagéticos podem suscitar.

Além de muitas escolas contarem com equipamentos tecnológicos como projetores (*data show*) e/ou salas de informática, nas quais a internet pode se apresentar como mais uma ferramenta para:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 1998, p. 89, *apud* COELHO, 2012, p. 189).

Quando falamos em imagens no ensino de História são necessários certos procedimentos para a análise dessas imagens. “Perguntas são a tônica dos principais movimentos sobre a procedência, a finalidade, o tema, a estrutura formal e, finalmente, os simbolismos” (LITZ, 2009, p. 17).

Nesse sentido, reafirmamos que não se pode isolar o documento de nenhum artifício que o acompanha ou o suporta, porque todo documento é produto de uma realidade situada historicamente, portanto, produzido por sujeito que orientam ideologicamente a seleção desses documentos e suas formas de apresentação. Assim, valores e ideias do contexto podem ser recontextualizados a serviço de propósitos variados:

Segundo Peter Burke, as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos. Portanto, é preciso que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido, é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas no mesmo: como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu (LITZ, 2009, p. 17).

Assim, assumimos que a disciplina “Tópicos Especiais em Ciência Política: O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil” é fruto de uma parcela da sociedade que está na universidade ansiosa para fazer ouvir seu discurso político e o que se encontra por trás do fato. Isso gerou discursos contrários, estabelecendo uma dialética própria à ação da aplicação da disciplina, como exemplo, aqueles que afirmam ser uma disciplina que não tem nenhuma base na ciência, é apenas uma promoção de uma tese de um partido político⁴. A necessidade de levar para a sala de aula diferentes linguagens consiste numa exigência contemporânea e também em uma estratégia de resistência ao livre pensar, conforme atestamos:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes locais e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem

4 Confira em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/02/ministerio-da-educacao-pede-apuracao-de-disciplina-da-unb-sobre-golpe-de-2016.shtml>. Acesso em 12 de mar. 2018.

o privilégio de mediar as relações sociais entre os sujeitos, o mundo e suas representações e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (FONSECA, 2003, p. 164).

Correlacionando a polêmica acerca da inserção de uma disciplina em um curso de nível superior, é possível perceber a paradoxal inserção de diretrizes para a educação básica com o projeto de lei Escola sem Partido, ou mesmo com as “inovações” propostas para o ensino médio e a implantação da Base Nacional Curricular Comum. Travestidos de discursos reformistas que insistem em incidir sobre qualidade, os documentos apontam para a perda de autonomia e invisibilidade de temas polêmicos e passíveis de posicionamentos contrários aos postulados pelo atual governo.

Enquanto, as universidades lutam e resistem para manter a liberdade de expressão, há na contramão o projeto que se fixa “contra o abuso da liberdade de ensinar”⁵. O projeto de lei visa à fixação das ideias revestidas em “Deveres do Professor” (vide **figura 2**) que se materializa em cartaz afixado na maioria das salas de aula de ensino fundamental e médio do país.

Figura 2 - Cartaz “Deveres do Professor” do Projeto Escola sem Partido.



Atentemo-nos ao item 3 do cartaz: “O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula **nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.**” (Grifos nossos) Esse trecho não considera o encorajamento para a participação em manifestações e/ou greves pela melhoria da educação, por exemplo, desconsiderando o ato de educar como um ato político, esse projeto não prevê opiniões políticas em sala de aula.

O exemplo dado reforça que, se por um lado têm-se dois extremos: universidades com autonomia de pensamento (ou na luta por) e, por outro lado, projetos de lei que desconsideram essa autonomia na formação de um sujeito crítico, isso reforça a necessidade de descortinar e levar para a sala de aula atividades que utilizem também as imagens como elementos motivadores para a formação cidadã. Nesse sentido, propomos nesse artigo apresentar propostas de atividades em sala de aula no ensino de História por meio de imagens que discutam a polêmica do golpe de 2016, numa perspectiva interdisciplinar com análises multimodais visuais.

5 Disponível em: <https://www.programaescolasepartido.org/>. Acesso em 13 de mar. 2018.

Sugestões de atividades para aulas de História no Ensino Médio

Observemos as imagens (1 a 13) e focalize primeiramente questões pertinentes às cores, valor de informação, saliência, plano de fundo, contato, distância e ângulo a serem trabalhadas em aulas de Histórias nas séries finais do Ensino Médio.

Imagem 1⁶



Observar as cores e os planos: O que está **saliente** na **imagem**?

Atentar para a **vetorização do professor** em relação aos alunos (pode perguntar como esses personagens são representados)

Qual o papel da **pontuação** no texto verbal?

Como se articulam as **cores**?

Imagem 2⁷



Nessa imagem, **os elementos verbo-visuais** se articulam, principalmente, pela **simetria** (aliás, é ela que direciona o significado do texto). Faça os alunos observarem os **detalhes não somente de cores**, mas dos elementos que compõem com elas a **noção espaço-tempo**. Peça, a partir da leitura da imagem, uma linha do tempo com os **acontecimentos relatados pelas datas**.

6 Fonte: institutoliberal.org.br. Acesso em 18 de mar. 2018.

7 Disponível em: vermelho.org.br. Acesso em 20 de mar. 2018.

Imagem 3⁸



O objetivo desta atividade parte da **relação entre a conversa** estabelecida pelos **personagens** e o **contexto brasileiro** atual. Sugira uma produção de outro gênero em que as respostas sejam construídas. Uma vez que, apesar de ser uma **tirinha**, não há movimento dos personagens, a progressão é feita pela **repetição da imagem dos personagens**, com exceção da última cena.

Imagem 4⁹



Sabendo ser um **cartaz institucional** veiculado também pelas mídias digitais, faça o aluno discutir, principalmente, a **posição do texto verbal em relação ao texto imagético**. A seguir, discuta as **cores** e a **relação** com a instituição. Observar a **repetição da cor verde** e o **uso de aspas**.

8 Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=jotacamelos&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjDu9Tws-fZAhULC5AKHayrDggQ_AUICygC&biw=1366&bih=637#imgsrc=ulHMpqf4l75FYM. Acesso em 20 de mar. 2018.

9 Disponível em: portaleam.com.br. Acesso em 20 de mar. 2018.

Imagem 5¹⁰



Fazer observações acerca da relação entre a manchete e o canal (internet) em que ela está situada. Incluindo **elementos extras** ao texto principal. Outra questão pode se referir às personagens que se encontram em primeiro plano (saliência) em relação à **imagem ao fundo da fachada** da universidade. Observar a **intencionalidade** da expressão: “mais uma”.

Imagem 6¹¹



Sugira aos alunos anteriormente que tragam de **casa manchetes de jornais ou revistas** impressas acompanhadas de suas **imagens**. Faça-os identificarem em uma tabela as **semelhanças** e as **diferenças** entre os **objetos**. Depois, faça-os pesquisar sobre a **origem da imagem** que está em **análise e o tema** em discussão (implantação da disciplina).

Imagem 7¹²



Nessa imagem, faça os alunos reconhecerem quem são as personagens em destaque. A partir daí, discuta com eles **aspectos lexicais de formação de palavras e a valoração do sufixo** “ismo”. Pergunte-lhes acerca da expressão “os pingos nos is” e como ela compõe o texto.

10 Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/sp247/346289/Mais-uma-UFSCar-oferece-disciplina-sobre-golpe-de-2016.htm>. Acesso em 10 de mar. 2018.

11 Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-03-02/13-universidades-golpe-2016.html>. Acesso em 10 de mar. 2018.

12 Disponível em: Youtube.com. Acesso em 10 de mar. 2018.

Imagem 8



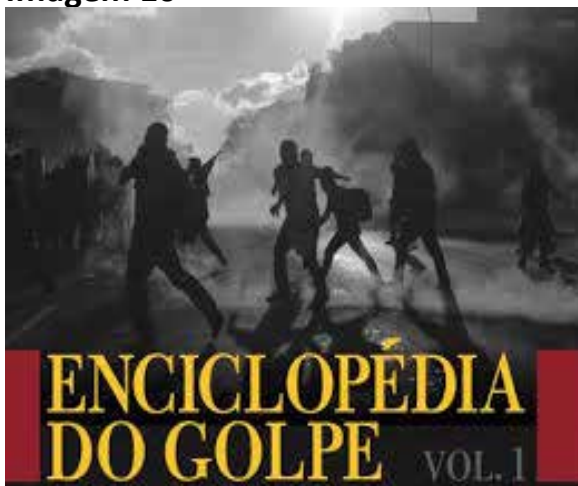
Nessa imagem, especificamente, seria interessante para o professor relacionar a **simbologia das cores verde, amarela azul e branco** com a simbologia da bandeira nacional e com os movimentos favoráveis ao ‘golpe’. Como a **figura de linguagem ironia** instaura-se a partir das **cores**, uma vez que são os favoráveis ao golpe que se apossaram das **cores** e de sua **simbologia**.

Imagem 9



Qual o significado das cores com a logomarca do atual governo?
 Quem são os personagens e que posições ocupam?
 Como a posição dos personagens pode refletir sentimentos em relação à temática?
 A partir das respostas sugira a busca de outras imagens dos personagens em outros **gêneros imagéticos** (memes, charges) e discuta o **humor como estratégia argumentativa**.

Imagem 10



Embora recontextualizada, a imagem ao lado remete a que suporte textual? Se os alunos identificaram como capa de livro, pergunte-lhes quais as pistas que lhes remeteram a essa

afirmativa. Depois, solicite que façam a relação com o campo semântico universidade, disciplina etc.; e reconstrua com eles a **intergenericidade como estratégia de composição**. Atente para o que está apresentado na imagem, incluindo o conceito de ‘enciclopédia’

Imagem 11¹³



O significado sugerido por determinados elementos presentes nas imagens, equivalente aos processos conceituais simbólicos da **metafunção representacional**, referente às suas qualidades semânticas serão responsáveis pela construção do sentido desse texto. Peça uma lista dos elementos e uma breve explicação do que significam. Observe a força do item lexical “também”.

Imagem 12¹⁴



Peça para os alunos identificarem em qual **ambiente digital ou rede social** essas **imagens** prototipicamente se apresentam? A seguir, apresente-lhes outras imagens de “trânsito” entre os **gêneros** e tente com eles estabelecer o **propósito comunicativo**. A seguir, em um espaço com acesso à internet, faça-os lerem e observem as **estratégias argumentativas** utilizadas nos comentários acerca da temática.

13 Disponível em: facebook.com. Acesso em 14 de mar. 2018.

14 Disponível em: buzzfeed.com. Acesso em 14 de mar. 2018.

Imagem 13¹⁵



O exercício consiste em identificar, além dos personagens que compõem a imagem, fazer com que os alunos percebam a **estrutura da disposição**. Quem vem primeiro? O que se situa no meio, entre os personagens? Por que há várias mãos segurando a placa? O texto expresso na placa? E as **expressões faciais dos personagens** e a **relação** com a **temática**.

Considerações Finais

A leitura multimodal crítica, acreditamos que possibilita aos alunos, discutir temas polêmicos que ecoam na sociedade e por essa razão são passíveis de serem transformados em textos verbo-imagéticos (charges, memes, tirinhas etc.). Além de fornecer uma série de construções de significação social acerca das questões problematizadoras que estejam vinculadas a vida social do alunado e da comunidade escolar diariamente.

Trabalhar com esses textos nas aulas de História, colabora substancialmente na formação de sujeitos com habilidades de leitura efetivadas de acordo com as necessidades comunicativas e de construção de sentidos, pois possibilita a ampliação das estratégias argumentativas para futuras composições de gêneros discursivos diversos, atreladas as muitas práticas sociais demandadas cotidianamente na comunicação cada vez mais multimodal na contemporaneidade.

Como ganhos trazidos por tais atividades aqui propostas, demonstramos ao professor que ser produtor de conteúdo pode libertá-lo das imposições do livro didático, além da relação entre os saberes e a construção de consciência que os fatos históricos não se isolam entre si, ou seja, estes podem se reverberar em situações concretas em que sujeitos reproduzem ou modificam estruturas sociais e de poder vigentes.

Com as aulas de leitura e com as estratégias pautadas nas teorias apresentadas, estamos sugerindo aos professores de História (mas poderiam ser de quaisquer outras disciplinas) possibilidades de fazer os alunos perceberem a relevância de desenvolver as várias habilidades ligadas aos letramentos multimodais e visuais, por exemplo, no sentido de interpretar linguagens e sua estreita relação com a cultura, porque quem produz textos faz isso de forma a articular conhecimentos culturalmente partilhados e contextualizados.

Além de fazer os alunos compreenderem que imagens podem coexistir com textos escritos, criando e ressignificando o mundo, fazendo-lhes aprender que os textos são construídos intencionalmente e encontrar essa intenção permite escolhas de adesão ou de enfrentamento ideológicos, políticos, sociais etc.

Portanto, as atividades que elaboramos podem possibilitar um processo de aprendizagem que envolva professores e alunos para uma sistematização do tratamento de leitura e interpretação multimodais das imagens, desenvolvendo uma consciência ativa e crítica e produtivamente eficaz para os objetivos escolares e assimilação dos conhecimentos do currículo formal (da escola/estado) e oculto (trazidos por eles e pelas relações em sociedade).

Referências

ALMEIDA, D. B. L. de. (org.). **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2017.

_____. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: ARAÚJO, A. D. (org). **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, 2011, p. 43-63.

ALVES, R. B. **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea**. 2016. 200f. Tese (doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

ARAÚJO, A. D. (org). Multimodalidade e Letramento Visual. In: ARAÚJO, A. D. (org.). **Linguagem em Foco** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará. v.3. n.5. Fortaleza: EdUECE, p. 13-24, 2011. Disponível em: http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf. Acesso em 10 de mar. 2018.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da Anpoll** nº 37, p. 17-36, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824/781>. Acesso em 05 de jan. 2018.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BUZATO, M. E. K. (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2016.

BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. **Impact**, v.11, n.2, p.24-29, 2002. Disponível: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf. Acesso: 09 jun. 2017.

CARACELLI SCHERMA, C. *Texto e movimento na sala de aula*. **Versão Beta (UFSCar)**, v. 50, p. 7-17, 2009. Disponível em: <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/72/26>. Acesso em: 02 de jan. 2018.

CARVALHO, F. F. **Semiótica social e imprensa: o layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual**. 2012. 305f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Anglisticos, Lisboa, 2012.

_____. Semiótica social e literacia para os media: os significados sociais construídos pelas publicidades da revista visão júnior. In: CARVALHO, F. F. **Temas Contemporâneos em Semiótica Visual**. Brasília: CEPADIC, 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, vol. 4, no. 9, 2001.

COELHO, T. da S. A imagem e o ensino de História em tempos visuais. **Revista Percursos**. Florianópolis. v. 13, nº 2, p. 188-199, 2012. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2413/2204>. Acesso em 20 de mar. 2018.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 139.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília. Editora Unb, 2001.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FERRAZ, D. M. Visual literacy: the interpretation of images in English classes - **Revista Eventos Pedagógicos** v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014.

FONSECA, S. G. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história *In: _____*. **Didática e prática de ensino de história: reflexões e aprendizados**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p. 63-242

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.

LIMA, E. A. de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Letras - ProfLetras), Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Pau dos Ferros, 2015.

LIMA-NETO, V. de.; ARAÚJO, J. C. de. Por uma rediscussão do conceito de intergeneridade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 273-297, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2017.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em 18 mar. 2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 71.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In: MUSPRATT, A. LUKE, P. FREEBODY, (Eds), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**. StLeonards, NSW: Allen & Unwin, 1997.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, Z. B. dos; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, p. 295-324, 2014.

Recebido em 5 de março de 2018.

Aceito em 18 de maio de 2018.