



Análise de uma atividade de leitura de imagem à luz da multimodalidade

Maria Luiza Alves

PG-Unicamp

Resumo

Este trabalho objetiva analisar, sob a perspectiva da multimodalidade, uma atividade de leitura da obra “O grito”, de Edvard Munch. A proposta didática faz parte de um capítulo do livro de Língua Portuguesa “Tecendo linguagens” para o 7º ano do Ensino Fundamental II. A análise baseia-se na concepção de multiletramentos (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE, et al., 1996; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2020) e nos estudos sobre elementos do *design* visual propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Para tanto, foram analisadas as dez questões presentes na atividade, bem como as orientações ao professor, a fim de verificar a ocorrência dos elementos do *design*. Com isso, percebeu-se que, apesar de a proposta estar coerente com os pressupostos das teorias dos multiletramentos e da multimodalidade, é necessário que sejam desenvolvidas mais atividades que contemplem a comunicação visual e mais ações relacionadas à formação do professor para o desenvolvimento de indivíduos leitores dos diferentes modos de significação.

Palavras-chave: Livro didático. Design. Multimodalidade.

Submetido em: 25/03/2021

Aceito em: 30/04/2021

Publicado em: 11/06/2021



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Maria Luiza Alves



Possui graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), e mestrado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na linha de pesquisa "Linguagens e Educação". Atuou como bolsista do Grupo PET/Conexões de Saberes - Letras, como voluntária do Programa de Extensão sou+tec e como preceptora do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e de Redação na Educação Básica.



<http://lattes.cnpq.br/3253737905546876>



<https://orcid.org/0000-0002-1295-4763>



Grupo de Pesquisa Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais - Unicamp



ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DE LEITURA DE IMAGEM À LUZ DA MULTIMODALIDADE

Maria Luiza Alves – PG-Unicamp¹

Os âmbitos sociais, econômicos e políticos no Brasil e no mundo têm sofrido mudanças já há alguns anos. O uso cada vez mais intenso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TDIC) pode ser considerado um dos fatores que contribuíram para essas mudanças que têm definido as relações entre as pessoas, o trabalho e a vida política. Mesmo já sendo presentes em outros países há mais tempo, os anos 1990, como afirma Ribeiro (2020), podem ser considerados como marcantes para o uso dessas TDIC no contexto brasileiro, já que, a partir desse momento, instrumentos, como o computador, o *notebook* e os celulares, e a internet começaram a se firmar mais notadamente.

A construção de significados nesses diferentes âmbitos também se altera e exige novas atitudes e práticas por parte dos indivíduos. Diante dessas mudanças, começa-se a teorizar sobre a necessidade de modificação do ensino das práticas de leitura e de escrita nas escolas. Isso porque tais práticas “sempre desempenharam um papel crítico na determinação das oportunidades de vida dos alunos” (Cazden; Cope; Fairclough; Gee, et al., 1996, p. 72), possibilitando-lhes o acesso ao trabalho, à cidadania e aos diferentes contextos da vida social.

¹ e-mail: marialuiza.11@hotmail.com, marialuizaalves.unifalmg@gmail.com.



Já em meados dos anos 1990, um grupo de pesquisadores de diferentes países, denominado *New London Group (NLG)*², une-se com o objetivo de explicar as modificações ocorridas e propor uma forma de ensinar que as considerasse na formação de indivíduos para a nova ordem que se instaurava. A discussão do grupo origina o manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (Cazden; Cope; Fairclough; Gee, et al., 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Os pesquisadores do NLG escolhem a palavra “multiletramentos” com o objetivo de indicar as mudanças nas práticas de construção de significados, considerando que a escrita somente já não daria conta da nova ordem, e, ao mesmo tempo, as diversidades linguística e cultural existentes.

Considerando a multimodalidade, inerente à concepção dos multiletramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) esboçam um instrumental para a análise de textos cuja produção do significado advém de outros modos, como o visual, o sonoro, o gestual, entre outros. Os elementos a que os autores se referem dizem respeito à ideia de que essa produção de sentidos não ocorre da mesma forma que na escrita, sendo necessário levar em consideração cinco elementos: a referência, o diálogo, a estrutura, as situações e as intenções (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Levando em consideração esses aspectos, neste trabalho, o interesse centra-se em investigar um pouco mais detidamente as modificações na forma de construção de significado, ou seja, a multimodalidade. Isso porque que “os significados são construídos cada vez mais multimodalmente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Em particular, objetiva-se analisar se e como os elementos do *design*, propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), para a análise de textos multimodais, fazem-se presentes em uma atividade de leitura da obra “O grito”, de Edvard Munch, bem como em suas orientações

² Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et al. (1996) relatam que o grupo era formado por pesquisadores de diferentes universidades dos Estados Unidos, da Austrália e do Reino Unido.



ao professor do livro “Tecendo linguagens”, de Língua Portuguesa, para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

A escolha pela análise do material didático ocorre devido ao fato de que, principalmente no contexto de ensino básico público, é por meio desses materiais que os professores planejam suas aulas e os alunos têm contato com diferentes gêneros de texto. Além disso, surge do interesse da pesquisadora como professora dessa etapa de ensino para analisar um material que é utilizado no contexto em que trabalha.

Para tanto, além destas considerações iniciais, na seção “Multiletramentos e multimodalidade”, serão expostos os pressupostos teóricos que orientam as práticas de leitura e de escrita multimodais; em “A produção de significados por meio de imagens”, serão apresentados os elementos do *design* para análise do material visual; na seção “Elementos do *design* na atividade proposta”, será exposta a análise do material escolhido e, por fim, nas “Considerações finais”, serão tecidas reflexões acerca da investigação empreendida e da importância da formação dos professores no desenvolvimento da leitura e da escrita de textos multimodais.

Multiletramentos e multimodalidade

Ao longo de muito tempo e em diferentes locais, a tradição grafocêntrica “foi a principal maneira de construir significados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). No entanto, o NLG, ao propor a pedagogia dos multiletramentos, aponta que a existência de uma relação entre os diferentes modos de significação, como o sonoro, o gestual, o visual, entre outros, apresenta cada vez mais importância na produção de significados (Cazden; Cope; Fairclough; Gee, et al., 1996). A palavra “multiletramentos”, como afirma Ribeiro, é a escolhida, diante disso, “alegando que este termo derivado abrangeria, em seu prefixo



e plural, todas as questões apontadas como mudanças globais, tanto nas sociedades quanto nas linguagens” (Ribeiro, 2020, p. 10).

A alteração na produção de significados se dá, principalmente, pela integração de diferentes modos e pela necessidade de entender que “o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente.” (Pinheiro, 2016, p. 525). Com isso, o NLG indica que a supremacia do ensino da escrita, como havia sendo até então, não era suficiente para a formação de um cidadão e redefine, de certo modo, o papel da escola, indicando a necessidade de se repensar o trabalho com as práticas de letramento, já que focalizam comumente a escrita (Pinheiro, 2015).

No entanto, é importante ressaltar o papel da escrita na pedagogia proposta. Como afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19),

o interesse comum do NLG voltava-se à discussão de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, que tentasse explicar o que ainda era importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com conhecimento do que é novo e distinto nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

É possível perceber, então, que a pedagogia proposta pelos pesquisadores não tem como objetivo a exclusão da escrita nas práticas escolares, mas sim o reconhecimento da importância e a inclusão do trabalho com os outros modos de significação.

Além da questão do significado propriamente dita, é importante destacar que o propósito do grupo era também o de transformação de realidades, como Ribeiro expõe:

Ao longo do manifesto, Cazden et al. (1996) buscam construir uma pedagogia e um discurso (no que serão bem-sucedidos, ao menos no Brasil); abordam as diversidades, inspiram-se no passado, pensam num futuro social, em tese, melhor, e põem os agentes da educação, incluindo estudantes, no centro da questão e de suas



soluções. Não deixam de visualizar e exprimir as diferenças que são desigualdades, mencionando, por exemplo, estilos de vida que podem ser muito melhorados com as mudanças de linguagens e comportamentos, enquanto outras pessoas ficam alijadas disso (Ribeiro, 2020, p. 10).

Diante disso, é possível dizer que a pedagogia proposta pelo NLG foi projetada como uma possibilidade de “desenho de futuros sociais”, como, inclusive, inscreve-se no título do manifesto.

Para a proposição de uma pedagogia que dê conta da nova ordem social, econômica e política instaurada, o NLG “propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural)” (Pinheiro, 2020, p. 19), já que as formas de construção de significado alteraram-se profundamente. Com o ensino na perspectiva dos letramentos, busca-se trabalhar de uma forma mais abrangente, entendendo a língua como “um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

É por meio da representação e da comunicação que se constroem os significados (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 166). No que se refere à representação, pode-se dizer que ela está relacionada ao indivíduo, “é individual e cognitiva”, já que diz respeito ao processo em que se produzem significados a ele próprio. A representação está relacionada, ao mesmo tempo, à interpretação, visto que ela ocorre também a partir daquilo que os outros dizem. Sobre a comunicação, é possível afirmar que ela surge a partir do momento em que a produção de sentidos volta-se ao outro, ou seja, “é social e interativa” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 169).

Esses processos focalizam a construção de significados de forma ativa e dinâmica, visto que está sempre em transformação, possibilitando, inclusive, a modificação de ideias que foram concebidas anteriormente. Com isso, entende-se a necessidade de que o processo de ensino e de aprendizagem esteja distante de concepções mais tradicionais



de produção de sentidos, já que, segundo a pedagogia dos multiletramentos, “reformulamos significados contínua e ativamente, pois estamos sempre atribuindo sentidos ao mundo de novas maneiras; nossas próprias maneiras” (KALANTZIS; COPE; Pinheiro, 2020, p. 171). Para que haja esse distanciamento, sugere-se encarar a produção de significados como um *design*, assim como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam. A esse respeito, destina-se a próxima seção.

A produção de significados por meio de imagens

Para a pedagogia dos multiletramentos, os pesquisadores do NLG esboçam questões relacionadas ao que os estudantes precisam aprender e, para isso, decidem não utilizar o termo “gramática”, mas sim a noção de *design* como chave para designar a produção de significados. Essa escolha ocorre em virtude de que, a partir do uso do primeiro termo, os professores podem realizar “associações negativas”, fazendo referência, por exemplo, a um conjunto de regras fixas (Cazden; Cope; Fairclough; Gee, et al., 1996, p. 73, tradução minha).

Como defendem o NLG (1996) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo *design* está relacionado a, pelo menos, duas situações: a ideia de processo, de construção, tendo, então, *design* como um verbo, e a de estrutura, relacionada à forma, sendo encarado como um substantivo. Os autores indicam ainda que o *design* é composto por três elementos: *available designs* (*designs* disponíveis), *designing* e *redesigned*. Na Figura 1, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173) sistematizam a que se referem cada um desses elementos:

Jjjjj

Jjjj



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Jzzzz

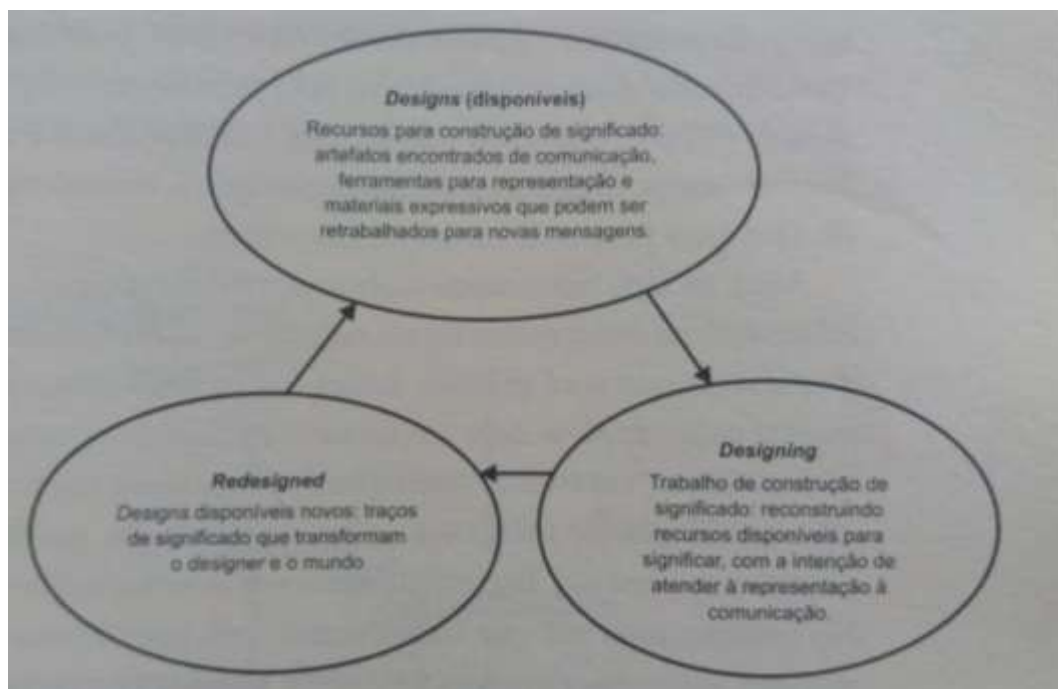


Figura 1 - Elementos do design (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173).

A partir disso, pode-se perceber que, no processo de produção de significados, são utilizados os “padrões de significado disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaço” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173), para o *designing*, ou seja, para a criação de novos significados representacionais, interpretativos ou comunicacionais. Como resultado, esses novos significados unem-se e formam o *redesigning*, um “repertório de *designs* disponíveis, proporcionando aberturas para novos *designs*” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 175).

Para o trabalho com a construção de significados na perspectiva do *design*, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) esboçam elementos para a análise desse *design*, visando esquematizar uma linguagem específica para a produção de significados em



outros modos, além da escrita. Os autores ressaltam que, apesar de cada modo ter sua forma própria de significação, os elementos que propõem se ajustam a todos eles, sendo possível, então, ter uma metalinguagem específica para a análise da produção de significados que pode ser usada, por exemplo, em contexto escolar.

Os elementos da análise do *design* propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) estão esquematizados na Figura 2:

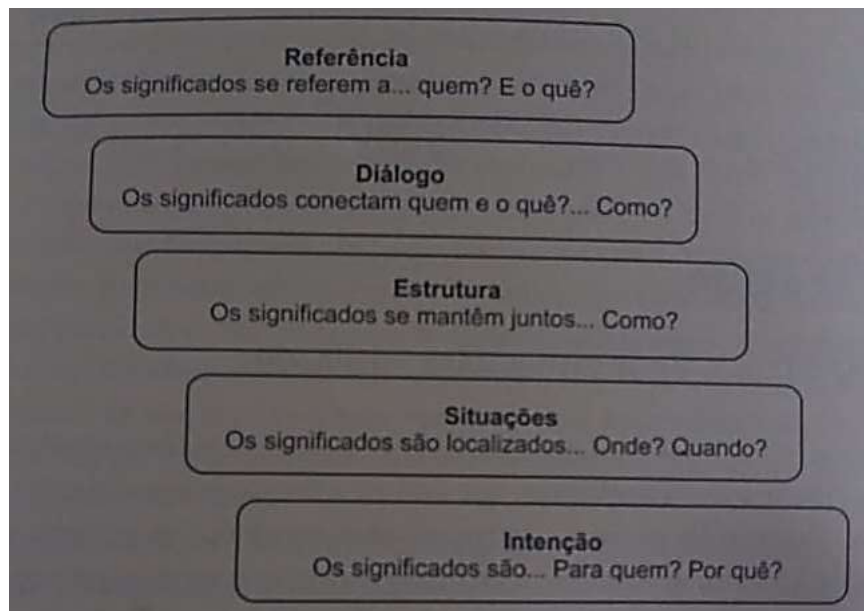


Figura 2 - Elementos da análise do *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 188).

Os cinco elementos se relacionam à produção de significados em diferentes modos, pois, segundo os autores,

Nós nos referimos a coisas, eventos, processos e abstrações; dialogamos com nós mesmos e com os outros; estruturamos nossos significados [...]; situamos nossos significados em contextos, ou, pelo menos, descobrimos que eles estão situados em um determinado contexto; e pretendemos fazer algo quando posicionamos ou encontramos significados em redes de propósito ou agência que expressam nosso interesse (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 189).



No caso deste trabalho, tendo em vista que se realiza a análise de uma atividade que envolve uma pintura, ou seja, uma imagem, esses cinco elementos do *design* se aplicarão à produção de significados visuais. Encara-se, portanto, que o visual funciona “como um elemento composicional sobre o qual incidem aspectos formais e funcionais, ou seja, algo fundamental para a significação do texto” (Knoll; Fuzer, 2019, p. 584).

Os autores diferenciam dois tipos de significados visuais, a saber as imagens perceptuais, aquelas que são formadas a partir do foco do indivíduo em uma cena, e as mentais, em que se focaliza algo anteriormente visto. No caso da obra analisada, segundo a distinção feita por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), enquadra-se como uma “comunicação visual”, visto que ela passou por um processo de representação, em que o autor transpôs à tela aquilo que percebeu visualmente ou de se lembra.

Na próxima seção, a atividade de leitura será analisada.

Elementos do *design* na atividade proposta

O livro didático “Tecendo linguagens” para o 7º ano do Ensino Fundamental II está estruturado em quatro unidades, a saber: “Ligado na era da comunicação”; “Entretenimento é coisa séria”; “Ler é uma viagem” e “Ler para se informar”. Cada uma dessas unidades apresenta dois capítulos, totalizando oito capítulos a serem trabalhados ao longo do ano. Esses capítulos são ainda subdivididos nos eixos de Oralidade, Leitura, Escrita e Análise linguística/semiótica.

A atividade analisada encontra-se no capítulo um da primeira unidade do livro e tem como objetivo trabalhar a leitura da tela “O grito”, de Edvard Munch, conforme o nome de sua seção “Prática de leitura” corresponde. É interessante destacar que, de todos os capítulos do livro, esta é a única atividade de leitura que tem como referência um texto



formado somente por imagem e, de forma mais específica, uma tela. Isso, de certo modo, contraria a própria orientação do livro, já que, ao citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para descrever o eixo leitura, os autores indicam que serão trabalhados textos os quais envolvem diferentes modalidades. São três os textos apresentados para a leitura e a análise, conforme apresentado nas Figuras 3, 4 e 5:



Figura 3 - Texto 1: "O grito", de Edvard Munch.



Edvard Munch nasceu em Oslo, na Noruega, em 1863. Foi um dos maiores artistas do Expressionismo, fenômeno cultural que surgiu na Alemanha, presente nas artes gráficas, na pintura, na escultura, no teatro, na música, na dança e no cinema, caracterizado pela apresentação exagerada de formas, pessoas e objetos.

Os expressionistas costumavam distorcer formas e cores em busca da representação exacerbada dos sentimentos.

Para fazer essa obra, Munch afirma, em seu diário, que se inspirou em uma cena que presenciou durante uma caminhada nas imediações de Oslo.

A obra *O grito* foi repintada pelo artista muitas vezes, até ele ficar satisfeito.

Pintor e artista gráfico Edvard Munch, em sua casa em Oslo, Noruega, 1944.




Figura 4 - Texto 2: Texto sobre Edvard Munch.



Figura 5 - Texto 3: Recorte do rosto da personagem da tela.

Como se pode perceber pelas Figuras 3, 4 e 5, como textos para leitura e análise, além da imagem da referida tela, há algumas informações sobre o pintor e o processo de



produção da obra, bem como o recorte do rosto da personagem da tela para a resposta de uma das questões.

A atividade é composta por dez questões discursivas. Na Tabela 1, foi descrita a configuração da atividade no livro, sendo indicada a ordem dos textos e das questões que compõem a atividade, à esquerda, e as orientações ao professor, à direita:

Atividade "Prática de leitura"	Orientações ao professor
<p>Pergunta introdutória</p> <p>Que exemplos de representatividade das cores você poderia dar? Alguma cor, em especial, representa algo a você?</p>	<p>Leia a apresentação da proposta dessa seção e realize a pergunta introdutória, além de outras que possam surgir durante a discussão, a fim de realizar levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto abordado. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, seus valores sociais, culturais e humanos, assim como as opiniões divergentes.</p> <p>Peça aos alunos que façam uma primeira leitura, autônoma e silenciosa, da tela, analisando a sobreposição de imagens, a definição de figura em primeiro plano e no fundo, profundidade e foco, cores e tonalidades e traços das pinceladas, a fim de identificar os efeitos de sentido que podem ser produzidos ao analisá-la. Em seguida, organize um momento de discussão oral com os alunos, podendo ser uma roda de conversa, no qual eles possam apresentar suas impressões, apreciar e realizar réplica sobre a tela de Munch.</p>
<p>Texto 1: "O grito", de Edvard Munch.</p>	
<p>Por dentro do texto</p>	<p>Sugerimos que as atividades de interpretação e compreensão da tela sejam discutidas e respondidas pelos alunos em duplas ou em pequenos grupos. Fique atento para que alunos com mais dificuldade de aprendizagem não sejam excluídos. Por isso, insira-os em grupos que demonstrem menos dificuldade na realização das tarefas apresentadas. Acompanhe-os de perto, de modo que possam, dentro de suas possibilidades, participar de</p>



	maneira ativa nas discussões do grupo e na realização das tarefas.
1. Quais cores predominam na tela de Munch?	As cores vermelha e amarela.
2. Que efeitos de sentido as cores e as tonalidades utilizadas nessa tela podem produzir no leitor da obra?	Espera-se que os alunos reconheçam que na tela elas representam inquietação, angústia, aflição, certo desespero.
3. Que sentimento a pessoa representada em primeiro plano parece estar expressando? Explique.	Resposta possível: Medo, angústia e desespero.
4. A tela representa uma pessoa de modo deformado. Em sua opinião, que efeito o uso desse recurso provoca? Justifique.	Resposta pessoal. Espera-se que o aluno compreenda que o recurso parece acentuar o sofrimento da pessoa retratada.
5. Na representação da paisagem, há a preocupação com detalhes? Explique o que você observou.	Resposta possível: O fundo não foi pintado com detalhes; o que mais chama a atenção são as cores.
6. A paisagem, os objetos e as pessoas estão nitidamente separados ou são elementos que se misturam? Explique.	São elementos que se misturam e se diluem nas cores e tintas da tela.
Texto 2: Informações sobre Edvard Munch e sobre o expressionismo.	Oriente os alunos a estabelecer relação entre a tela <i>O grito</i> e outros quadros impressionistas e expressionistas, buscando referências explícitas ou implícitas. Se possível, apresente imagens dessas obras para que possam analisar a intertextualidade. Em relação à atividade 8, se os alunos não fizeram referência ao <i>emoticon</i> e ao filme, apresente a imagem para que possam identificar.
7a. Para você, por que essa tela se chama <i>O grito</i> ?	Resposta pessoal. Espera-se que o aluno relacione o que já respondeu nas questões anteriores com a imagem da tela.
7b. Podemos dizer que as cores da obra são importantes na construção da mensagem que ela pretende transmitir? Por quê?	Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, uma vez que o destaque dado às cores revela a intenção do pintor de representar, por meio delas, determinados sentimentos.



Texto 3: Recorte do rosto da personagem da tela.	
8. Esse rosto faz referência a algum filme e/ou emoticon que você conhece?	Espera-se que os alunos relacionem a imagem do rosto da obra de arte ao emoji 🏠 e à máscara do personagem do filme de terror <i>Pânico</i> .

Tabela 1 - Atividade "Prática de leitura" sobre a obra "O grito", de Edvard Munch, e orientações ao professor.

A primeira questão, que não é numerada, parece ser voltada à ativação do conhecimento prévio dos estudantes, visto que, nas orientações ao professor, sugere-se que seja realizada de forma oral e coletiva com a turma. Além disso, a questão 7 se subdivide em "a" e "b", tendo sido consideradas, neste trabalho, como duas questões. Como o livro analisado é o exemplar do professor, para cada questão, há orientações ao trabalho do professor.

Relacionando os elementos do *design* às questões propostas na atividade, notou-se que as questões estão relacionadas à referência, ao diálogo, à estrutura e a intenção, conforme apontam os elementos da Tabela 2:

Elementos do design	Quantidade de questões
Referência	3
Diálogo	3
Estrutura	3
Situações	0
Intenção	2

Tabela 2 - Elementos da análise do *design* relacionados à quantidade de questões da atividade.



Na Tabela 2, é possível visualizar a quantidade de questões relativas a cada elemento do *design*, sendo três perguntas que dizem respeito à referência dos significados em relação a pessoas, lugares, ações, sentimentos; três, ao diálogo no que concerne à conexão entre o que é representado e o leitor da obra; três, à estrutura, focalizando os elementos que compõem a tela; nenhuma questão específica sobre a relação entre a imagem e o seu contexto de produção e duas questões concernentes ao propósito comunicativo desses significados. Nos elementos referência e diálogo, houve a coocorrência de uma questão.

Na Tabela 3, foi organizada a relação entre os elementos do *design* e as questões propostas na atividade:

Referência	<p>Que exemplos de representatividade das cores você poderia dar? Alguma cor, em especial, representa algo a você?</p> <p>3. Que sentimento a pessoa representada em primeiro plano parece estar expressando? Explique.</p> <p>8. Esse rosto faz referência a algum filme e/ou emoticon que você conhece?</p>
Diálogo	<p>2. Que efeitos de sentido as cores e as tonalidades utilizadas nessa tela podem produzir no leitor da obra?</p> <p>8. Esse rosto faz referência a algum filme e/ou emoticon que você conhece?</p> <p>7a. Para você, por que essa tela se chama <i>O grito</i>?</p>
Estrutura	<p>1. Quais cores predominam na tela de Munch?</p> <p>5. Na representação da paisagem, há a preocupação com detalhes? Explique o que você observou.</p>



	6. A paisagem, os objetos e as pessoas estão nitidamente separados ou são elementos que se misturam? Explique.
Situações	
Intenção	4. A tela representa uma pessoa de modo deformado. Em sua opinião, que efeito o uso desse recurso provoca? Justifique. 7b. Podemos dizer que as cores da obra são importantes na construção da mensagem que ela pretende transmitir? Por quê?

Tabela 3 - Elementos da análise do *design* relacionados às questões das atividades.

Nas três questões que se relacionam à referência e nas orientações ao professor, é possível notar o enfoque nas cores, já que levam o leitor a estabelecer conexões entre elas e os sentimentos, e também à intertextualidade, relacionando o quadro com o cinema e também com expressões do mundo digital, como os *emoticons*.

No que concerne ao diálogo, as questões que foram indicadas apresentam uma conexão entre o texto e o leitor, questionando os possíveis efeitos de sentido que as cores podem gerar nos leitores da obra. A questão referente à intertextualidade se repete aqui porque se entende que ela também estabelece esse vínculo entre texto e leitor, já que remete àquilo que ele já assistiu e/ou usa frequentemente, no caso, os *emoticons*. A questão relacionada ao título tem relação com o leitor porque o leva a pensar no porquê, levando em conta a composição da obra, o quadro leva esse nome.

As questões de estrutura remetem à identificação dos elementos que compõem a obra, mencionando as cores, a paisagem e a personagem que aparece na imagem. São questões importantes porque conduzem o leitor a identificar os detalhes de composição da tela que podem ser relevantes para a análise dos outros elementos do *design*.

No que diz respeito à situação, isto é, ao diálogo entre a imagem e o contexto de produção, percebe-se que não houve a exploração desse aspecto. Nas questões 5, 6 e



7a, há lacunas na atividade que possibilitariam isso, mas que não são desenvolvidas. Apesar de as questões 5 e 6 fazerem referência à paisagem de fundo da tela, elas não exploram a relação entre o contexto de produção da tela e o estilo do autor, por exemplo. Além disso, após ser comentado no texto o movimento artístico o qual Munch integra, a questão 7a focaliza a opinião do aluno e não há uma indicação para que a relação seja estabelecida.

As questões que integram a intenção referem-se aos efeitos comunicativos que os elementos que compõem a obra têm na construção de significados da totalidade da imagem.

Interessante se faz notar que as orientações deixam bastante claro ao professor a necessidade de expressão de forma livre pelos alunos, respeitando as opiniões dos colegas, o que é, de certo modo, um indicio do trabalho na perspectiva dos multiletramentos, que envolve o desenvolvimento de um cidadão. As orientações relacionadas a aspectos mais estruturais da obra, como cores, profundidade e foco, e à intertextualidade com outras obras impressionistas, expressionistas, cinematográficas e ao discurso do meio digital, com a referência aos *emoticons*, não são muito específicas, o que poderia gerar uma certa dificuldade ao professor, caso ele não dominasse esse conteúdo.

Considerações finais

A atividade de leitura analisada é uma proposta que parece alinhar-se à perspectiva dos multiletramentos e, em específico, da multimodalidade na construção dos sentidos. Isso porque apresenta como objeto de análise uma comunicação visual e as



questões relacionadas a ela dialogam com os elementos do *design*, propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

No entanto, percebe-se que ainda é uma proposta isolada, já que, no contexto do livro de Língua Portuguesa para o 7º ano do Ensino Fundamental II, é a única atividade que trabalha com leitura de imagem. Além disso, quanto à relação entre a proposta didática e os elementos do *design*, questões relacionadas à situação de produção poderiam ter sido incluídas, já que os textos de análise poderiam servir de base para essa discussão.

Diante disso, as considerações esboçadas aqui podem ter impactos na pesquisa sobre os multiletramentos e sobre a multimodalidade e também no ensino, levando em conta que o livro didático, muitas vezes, serve como o único material utilizado na escola. Isso reforça a necessidade não somente de inclusão de mais atividades que contemplem a análise dos elementos do *design*, mas de uma expansão de propostas de formação de professores para que a produção de significados por meio de outros modos, como o visual, possa ser contemplada nas aulas de língua portuguesa.

Referências

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, p. 60-92, 1996.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Introdução: o trabalho de aprender e ensinar letramentos. In: _____; ____; _____. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 19-32.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Capítulo 8: Letramentos como *designs* multimodais de significado. In: _____; ____; _____. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 165-192.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Capítulo 11: Construindo significados visuais. In: _____; ____; _____. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 245-271.



KNOLL, Graziela Frainer; FUZER, Cristiane. Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional. *Alfa*, São Paulo, 63, 3, p. 583-608, 2019.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.

PINHEIRO, Petilson Alan. Construção multimodal de sentidos em um vídeo instrucional: (novos) multiletramentos na escola. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, p. 209-224, 2015.

PINHEIRO, Petilson Alan. Sobre o manifesto “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 55, 2, 525-530, mai./ago. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, 9, p. 1-19, 2020.



Analysis of an image reading activity in light of multimodality

Maria Luiza Alves

PG - Unicamp

Abstract

This work aims to analyze, from the perspective of multimodality, a reading activity of the work “The Scream” by Edvard Munch. The didactic proposal is part of a chapter of the Portuguese Language book “Weaving languages” for the 7th year of Elementary School II. The analysis is based on the design of multiliteracies (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE, et al., 1996; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2020) and on studies on visual design elements proposed by Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020). For that, the ten questions present in the activity were analyzed, as well as the orientations for the teacher, in order to verify the occurrence of the design elements. Thus, it was realized that, despite the proposal being consistent with the assumptions of the theories of multiliteracies and multimodality, it is necessary to develop more activities that include visual communication and more actions related to teacher education for the development of individuals readers of different modes of meaning.

Keywords: Textbook. Design. Multimodality.



Análisis de una actividad de lectura de imágenes a la luz de la multimodalidad

Maria Luiza Alves

PG-Unicamp

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar, desde la perspectiva de la multimodalidad, una actividad lectora de la obra “El grito” de Edvard Munch. La propuesta didáctica forma parte de un capítulo del libro de Lengua Portuguesa “Tejiendo idiomas” para el 7º año de Primaria II. El análisis se basa en el diseño de multialfabetizaciones (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE, et al., 1996; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2020) y en estudios sobre elementos de diseño visual propuestos por Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020). Para ello, se analizaron las diez preguntas presentes en la actividad, así como las orientaciones para el docente, con el fin de verificar la ocurrencia de los elementos del diseño. Así, se percató que, a pesar de que la propuesta sea consistente con los supuestos de las teorías de la multialfabetización y la multimodalidad, es necesario desarrollar más actividades que incluyan la comunicación visual y más acciones relacionadas con la formación docente para el desarrollo de lectores individuales de diferentes modalidades. de significado.

Palabras clave: Libro de texto. Diseño. Multimodalidad.