

O LETRAMENTO VISUAL NA SALA DE AULA: A LEITURA E A ESCRITA VERBO-IMAGÉTICAS COMO POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID

José Idésio Ribeiro Couto¹

Francisco Wesley Pires Lima²

Tânia Serra Azul Machado Bezerra³

Francisca das Chagas Frazão Maia⁴

Maria Clarice de Freitas Pereira⁵

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência sobre uma prática pedagógica com textos verbo-imagéticos, que foi desenvolvido e aplicado em sala de aula, tendo em vista a atuação do PIBID na escola. Os(as) bolsistas do PIBID-UECE, após uma formação sobre letramento visual com o professor-supervisor, aplicaram uma atividade multimodal, que culminou neste trabalho. Para isso, utilizamos a dimensão afetiva, cunhada pelo teórico Jon Callow (2008) e os pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual*, doravante GDV. Callow desenvolveu estratégias pedagógicas para se trabalhar a leitura e a escrita verbo-imagética com estudantes, amparado pela GDV, de Kress e van Leeuwen (1996). Essa gramática é de natureza semiótica e sugere uma estrutura que considera, não somente os aspectos cultural e contextual da imagem, como ainda descreve as características linguísticas ou a gramática inerente às imagens (os sintagmas), da mesma forma que a escrita tem suporte na sua própria gramática. A GDV, além de auxiliar a compreensão da imagem como construção de significados, contribui para se entender como a imagem se estrutura e como a linguagem visual se organiza em instâncias de uso. Dessa forma, contribui para a alfabetização de alunos e alunas em fase de apreensão da escrita e da leitura. O letramento visual, faz parte do contexto da proposta da pedagogia dos multiletramentos que, como sugerido por estudiosos(as) do *New London Group* (1996), doravante NLG. Os objetivos propostos foram contemplados de acordo com os resultados esperados, mesmo com algumas dificuldades. Percebemos que todos(as) se envolveram nas atividades, discutiram, refletiram, produziram novos significados por meio das retextualizações, expressaram-se oralmente e afetivamente. Além do mais, compreenderam os propósitos comunicativos de cada imagem não verbal lida, levando em conta os aspectos culturais, simbólicos e ideológicos que as imagens carregam.

Palavras-chave: Letramento Visual. Multimodalidade. Formação Docente. Ensino.

¹ Mestre em Letras – UECE, professor da Rede Municipal de Fortaleza - SME, idesiocouto@gmail.com

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, wes.lima@aluno.uece.br

³ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tania.azul@uece.br

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, francisca.frazao@aluno.uece.br

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Clarice.freitas@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

Com base na Pedagogia dos multiletramentos, este trabalho relata a experiência de uma prática pedagógica, uma sequência multimodal de atividades de leitura-produção(retextualização)-leitura de textos verbo-imagéticos com vistas ao letramento visual, que foi desenvolvida e aplicada em sala de aula, numa turma de 4º ano, Ensino Fundamental 1, na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Prof. José Valdevino de Carvalho, em



Fortaleza, Ceará. Para isso, utilizamos a pesquisa-ação como metodologia. Além disso, alinhamos essa experiência com as competências socioemocionais, que são as habilidades que se manifestam nos modos de pensar, sentir e agir, influenciando a forma como interagimos conosco mesmos e com os outros, à “dimensão afetiva”, cunhada pelo estudioso Jon Callow (2008) e os pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual*, doravante GDV. Este autor desenvolveu estratégias pedagógicas para se trabalhar a leitura e a escrita verbo-imagética com estudantes, amparado pela GDV, de Kress e van Leeuwen (1996). A GDV é de natureza semiótica que sugere uma estrutura que considera, não somente os aspectos cultural e contextual da imagem, como também descreve as características linguísticas ou a gramática inerente às imagens, da mesma forma que a escrita verbal tem suporte na sua própria gramática. A GDV, além de auxiliar a compreensão da imagem como construção de significados, contribui para se entender como a imagem se estrutura e como a linguagem visual se organiza em instâncias de uso.

Com o avanço das tecnologias digitais, percebe-se ainda mais a presença dos textos verbo-imagéticos no meio social, como recursos carregados de significados, assim como ocorre na linguagem verbal. Essas formas textuais passaram a abranger aspectos dos mais variados, como os gráficos, o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, assim como outros aspectos visuais aplicados em uma página impressa, como uma fotografia, diagramas, infográficos, barras, elementos gráficos e cores.

Dessa forma, esses recursos visuais não podem mais ser entendidos meramente como ilustrações de apoio ao texto verbal, e sim como uma mensagem independente, organizada e estruturada, e que possui, muitas vezes, o mesmo nível de importância das informações verbais.

A escolha desta prática pedagógica surgiu a partir da percepção que tivemos sobre as imagens que iniciam os capítulos dos livros didáticos (PNLD) utilizados na escola. Nesses livros, antes de tratarmos sobre quaisquer assuntos, os(as) alunos(as) precisam realizar uma leitura imagética, o que para muitos(as) não foi tão fácil, pois precisaram se posicionar criticamente a partir dessas leituras. Isso nos revelou uma certa dificuldade leitora por parte deles(as). Por isso, também, decidimos trabalhar com a dimensão afetiva de Callow (2008), para que assim, pudéssemos incentivar a leitura e a produção da escrita verbo-imagética, que corrobora com as competências socioemocionais. Sobre a leitura de imagens, foi explorada a habilidade ¹(EF15LP14) da BNCC.

¹ Habilidade que consiste em construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). Esta habilidade se aplica



Diante disso, o nosso objetivo geral foi o de fomentar o letramento visual (verbo-imagético) em sala de aula, utilizando para isso a dimensão afetiva de Jon Callow e da GDV. Como objetivos específicos, promover um ambiente escolar prazeroso, significativo e afetivo, a partir dos textos produzidos; colaborar para que alunos e alunas compreendam que as imagens produzem efeitos de sentidos e promover a leitura e a produção de textos verbo-imagéticos de forma a afetiva, foram os nossos objetivos específicos.

METODOLOGIA

A metodologia empregada, a pesquisa-ação, baseou-se nos seguintes passos concernentes à leitura verbo-imagética: Passo 1: Descrição visual das imagens; Passo 2: Contexto histórico e cultural; Passo 3: Análise de elementos visuais; Passo 4: Leitura simbólica; Passo 5: Relacionamento com a realidade; Passo 6: Crítica e perspectiva pessoal (afetiva); Passo 7: Retextualização, leitura e socialização de imagens.

A pesquisa-ação, segundo Damiani (2013), caracteriza-se por uma interferência, propositadamente realizada, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas.

O nosso trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho, numa turma de 4º ano A, turno manhã, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dividido em três etapas, num total de 12h/a. O trabalho foi realizado em meados do mês de novembro de 2024, com a participação dos(as) pibidianos(as).

As etapas a seguir, contemplam o desenvolvimento do nosso trabalho.

1ª etapa: Apresentação da proposta (4 aulas).

Dialogando com os(as) alunos(as), fizemos uma predição sobre o que eles(as) entendiam sobre a leitura de imagens, se era possível ler imagens ou não. A maioria respondeu que não. Que era possível somente ler palavras. Depois disso, chamamos cada um, individualmente, e mostramos algumas imagens não verbais que evidenciaram a pobreza econômica. Em seguida, aplicamos um questionário com cinco perguntas sobre as imagens lidas: O que se vê nessa imagem? O que você sente ao olhar para essa imagem? Por quê? O que você faria para mudar? Por quê?

Muitos(as) dos(as) alunos(as) descreveram oralmente a imagem, demonstraram o que sentiram, no caso, a tristeza que foi a mais relatada, e disseram que fariam um mutirão de ajuda.

também para outros tipos de leituras verbo-imagéticas que não sejam somente histórias em quadrinhos. (Brasil, 2018, p. 97).





sentidos? Em nossa prática pedagógica percebemos que temos um longo caminho a trilhar. O imagético ainda é utilizado como mero “adereço” ao texto verbal. É o que dizem os(as) estudiosos(as) precursores(as) dessa visão pedagógica, os australianos Bill Cope e Mary Kalatantzis, dentre outros(as) participantes do *NLG*.

Dito isso, reforçamos aqui a importância de se incluir o letramento visual (verbo-imagético) em nossa prática pedagógica, como uma maneira de encontrarmos um meio termo entre a disputa do ensino tradicional e a do ensino progressista. Dito de outra forma, faz-se necessário tornar as pedagogias progressivas mais didáticas. Foi o que fizemos neste trabalho.

Assim sendo, podemos dizer que o letramento visual pode ser definido como a habilidade de entender e produzir mensagens visuais. Yenawine (1997) insiste na ideia de que o letramento visual envolve um conjunto de habilidades, que vai desde uma simples identificação, nomear o que se vê, até interpretações complexas de níveis metafóricos, contextuais e filosóficos.

Corroborando com isso, Riesland (2006), sugere que alunos(as), letrados(as) verbo-imageticamente (visualmente), estarão aptos(as) a influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas nos elementos visuais.

Desta feita, podemos então depreender que, o letramento visual é algo aprendido, assim como a leitura e a escrita verbais, além do conhecimento dos possíveis caminhos dos efeitos de sentido gerados pela integração das linguagens verbal e visual. Portanto, é impossível pensar que a comunicação está restrita somente ao domínio da escrita verbal. Não se pode mais pensar em (multi)letramento(s) apenas como uma realização linguística única.

Diante disso, o nosso trabalho pautou-se a partir desses pressupostos e nos deu sustentação às análises e à aplicação de uma prática pedagógica que envolveu atividades de leitura-produção(retextualização)-leitura de textos verbo-imagéticos em sala de aula. Para isso, utilizamos o modelo de letramento visual chamado de “*Show me framework*” (modelo Mostre-me), elaborado por Jon Callow (2008) que, além de englobar a GDV, amplia e contempla o que ele chama de “dimensões composicional, afetiva e crítica”. Por questões de extensão deste trabalho, exploramos somente a dimensão “afetiva”, aliado com Riesland (2006), que trata da percepção das influências emocionais.

A dimensão afetiva, Callow (2008), valoriza e reconhece o papel dos indivíduos quando interagem com imagens, incluído o sensorial e a resposta imediata, a apreciação estética, a compreensão hermenêutica e as escolhas criativas em ambos, observador e criador de objetos visuais.



Maurício de Sousa Editora. É uma HQ, que possui 71 páginas com 10 historinhas (capítulos), quais tratam sobre o tema inicial, sendo que o primeiro capítulo é dividido em duas partes.

Vejamos a revistinha que foi escolhida pela(a) participante A01 e o questionário que foi respondido.

Figura 1- revistinha da Turma da Mônica.



Fonte: Internet.

Quadro 1 – Questionário adaptado de perguntas e respostas do(a) participante A01.

QUESTÃO	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA PARTICIPANTE A01
01	VOCÊ GOSTA DE LER HQ'S? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Sim, porque a maioria delas são engraçadas e eu gosto de fazer as falas dos personagens.”</i>
02	QUAL FOI A HQ QUE VOCÊ ESCOLHEU? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Mônica: O fantasma de todos os medos, eu escolhi por que eu achei legal e eu gosto de histórias de fantasmas.”</i>
03	QUAL O CAPÍTULO DA HQ QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO DA ESCOLHA.	<i>“gostei do capítulo 31, porque ele é engraçado. Ele é engraçado porque é nessa hora que a mônica descobre que a “Echarpe da coragem” é um pano de chão.”</i>
04	QUAL FIGURA (IMAGEM) OU FIGURAS (IMAGENS) QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“gostei mais da figura do monstro e da denise, porque eu achei eles legais. Eles são legais porque eu acho eles engraçados.”</i>

05	QUAL A FIGURA (IMAGEM) OU AS FIGURAS (IMAGENS) QUE VOCÊ MENOS GOSTOU? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Nenhuma. porque todos são legais. Todos são legais porque todos os personagens são engraçados.”</i>
06	AS FIGURAS (IMAGENS) AJUDAM A ENTENDER MELHOR A HISTÓRIA? OU NÃO? O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ISSO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Tanto faz. Com ou sem figura dá pra entender. Da pra entender porque quando não tem imagem é apenas ler.”</i>
07	CASO NÃO TIVESSEM AS FIGURAS (IMAGENS), COMO VOCÊ PENSA QUE SERIA ESSA HISTÓRIA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Seria normal. Só não seria tão engraçado como é com a imagem. Não seria engraçada como é com a imagem porque na imagem os personagens fazem careta.”</i>
08	FIGURAS COLORIDAS OU EM PRETO E BRANCO? QUAIS AS MELHORES NA SUA OPINIÃO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“figuras coloridas. Sem as figuras coloridas não seria muito legal. Não seria muito legal porque não daria pra ver direito.”</i>
09	O QUE CHAMOU MAIS A SUA ATENÇÃO NA LEITURA DA HQ? POR QUÊ?	<i>“Foi quando a mônica usou um pano de chão no pescoço achando que era da coragem e enfrentou os medos.”</i>
10	A HQ RETRATA A NOSSA REALIDADE? POR QUE VOCÊ PENSA ASSIM? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.	<i>“Algumas sim. Eu penso assim porque algumas histórias em quadrinhos falam sobre coisas da vida real e outras histórias em quadrinhos não falam.”</i>
11	QUAL A MENSAGEM QUE A HQ DEIXOU PARA VOCÊ? QUAL O MOTIVO DE VOCÊ PENSAR ASSIM?	<i>“Foi para enfrentar os medos. Porque no capítulo 29 a denise da um pano de chão para a mônica dizendo que era uma “Echarpe da coragem” e a mônica acreditou. Então eu entendi isso.”</i>
12	VOCÊ GOSTOU DO FINAL DA HQ? EXPLIQUE O MOTIVO.	<i>“Sim, foi engraçado quando a mônica correu atrás do cebolinha.”</i>
13	VOCÊ DARIA UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA? QUAL? POR QUÊ?	<i>“Não. Porque com o próprio final da história já tá bem. O final já tá bom porque eu já achei muito engraçado, por isso que eu não quero mudar.”</i>

Fonte: elaborado pelo autor. Adaptado de Callow (2013).

Considerações analíticas – Quadro 01

Este(a) participante demonstrou que leu e entendeu a historinha escolhida. Mesmo



com alguns desvios na escrita (gramaticais evidentes), conseguiu fazer-se entender diante dos questionamentos. Inicialmente, quando questionado(a) sobre a importância de ter ou não imagens na HQ, este(a) respondeu que tanto faz (não deu a devida atenção sobre a importância das imagens). Porém, nas respostas seguintes deixa claro que, sem as imagens, sem as cores, a historinha não seria tão engraçada. Afirmar, ainda, que as HQs podem sim retratar a nossa realidade, além de perceber o propósito comunicativo (humor) presente no texto.

Concluimos, portanto, que este(a) participante, inicialmente, mesmo não dando tanta importância sobre a questão da presença das imagens, das cores nos textos, conforme as respostas anteriores, logo depois, foi capaz de perceber quão estas são sim, importantes para a produção de sentidos. Assim, este(a) foi capaz de perceber que a composição, a disposição, o *design*, todos os detalhes presentes no texto multimodal, culminam para um entendimento mais apurado desse tipo de texto.

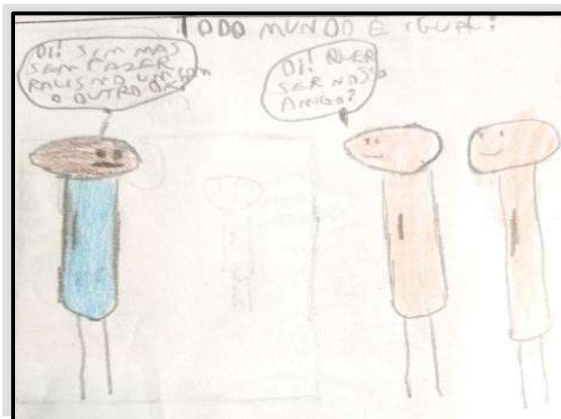
Encerrada esta etapa, partimos para as atividades de apresentações finais dos trabalhos em sala de aula, que foram no formato oral e escrito, o que propiciou o envolvimento dos grupos, de forma produtiva. Vejamos a seguir, o trabalho final de um dos grupos que apresentou a retextualização de uma imagem não verbal, considerando a dimensão afetiva.

Figura 3 - Tirinha



Fonte: internet.

Figura 4 – Retextualização da figura 3



Fonte: Produção do grupo 1.

Conforme o esperado, a retextualização mostrou que houve uma empatia de forma afetiva, além de uma atitude antirracista conforme mostra a figura 4, elaborada pelo grupo 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que este o trabalho foi exitoso. Mesmo com algumas dificuldades, os objetivos propostos foram contemplados de acordo com os resultados esperados. No objetivo geral fomentamos o letramento verbo-imagético, desenvolvendo a dimensão afetiva. Nos objetivos específicos propiciamos um ambiente prazeroso, afetivo, de reflexão e crítica, a partir das retextualizações dos textos verbo-imagéticos, além de colaborarmos para que os(as) alunos(as) pudessem compreender mais sobre a leitura de imagens, como sendo uma das formas representar o mundo.

Percebemos que a maioria, 24 dos(as) 26 alunos(as) envolveram-se nas atividades, discutiram, refletiram, produziram novos significados por meio das retextualizações, expressaram-se oralmente e afetivamente. As expressões de satisfação de tristeza, ao examinar as imagens, foram sinais de engajamento afetivo. Essas expressões puderam ser analisadas pela observação de características faciais, gestos e discussões engajadas. Além do mais, compreenderam os propósitos comunicativos de cada imagem não verbal lida, levando em conta os aspectos culturais, simbólicos e ideológicos que as imagens carregam. Após isso, percebemos que a turma ficou com um olhar mais crítico ao observar textos verbo-imagéticos.

Este trabalho foi realizado a partir das observações da nossa prática docente, por meio de uma pedagogia voltada para um letramento visual, que coloca a imagem não verbal como mais uma possibilidade de ensinar a língua materna.

Dessa forma, percebeu-se que o ensino do letramento visual pode possibilitar o domínio de um repertório de práticas variadas de textos, desde o tradicional até o multimídia, que englobam os textos multimodais, que exigem de cada leitor/usuário certas competências para ler, entender, produzir, reproduzir e consumir textos multimodais, tendo como protagonistas os(as) próprios(as) alunos(as).

Por fim, a partir desse modelo pedagógico, é possível criar e recriar outros modelos para explorar e extrapolar textos multimodais. Poderá ainda ser um guia para professores e professoras desenvolverem suas próprias práticas baseados em contextos reais de produção.

Além do mais, foi uma experiência rica para os(as) bolsistas, alunos(as) de Pedagogia, que tiveram a oportunidade de enriquecer ainda mais os seus conhecimentos acerca do letramento visual como mais uma possibilidade de alfabetização.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' Visual literacy. **International reading association**, 2008.

DAMIANI, M. F. ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; PINHEIRO, S. N. S.; DARIZ, M. R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 30 jun. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: The grammar of visual design. London, England: **Routledge**, 1996.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/Duda/Downloads/VOL3_Linguagens%20\(L%C3%ADngua%20Portuguesa,%20L%C3%ADngua%20Inglesa,%20Arte,%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsic a\).pdf](file:///C:/Users/Duda/Downloads/VOL3_Linguagens%20(L%C3%ADngua%20Portuguesa,%20L%C3%ADngua%20Inglesa,%20Arte,%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsic a).pdf). Acesso em: 28 jul. 2025.

NEW LONDOW GROUP. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London/NY: **Routledge**, 2006.

RIESLAND, E. 2006. **Visual literacy and the classroom**. Disponível em: <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>. Acesso em: 12 jul. 2025.

YENAWINE, P. 1997. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. **Philadelphia**: Lawrence Erlbaum.

