

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

MÔNICA OLIVEIRA RAIMUNDO

**A ARTE VISUAL DO ESPAÇO URBANO: UMA PROPOSTA DE  
ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA E DE MULTILETRAMENTOS**

TAUBATÉ – SP

2024

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

MÔNICA OLIVEIRA RAIMUNDO

**A ARTE VISUAL DO ESPAÇO URBANO: UMA PROPOSTA DE  
ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA E DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Processos Discursivos da Linguagem Verbal e Não Verbal.

**Área de Concentração:** Língua Materna e Estrangeiras

**Orientadora:** Profa. Dra. Vânia de Moraes.

TAUBATÉ – SP  
2024

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

R153a Raimundo, Mônica Oliveira

A arte visual do espaço urbano: uma proposta de análise linguística-semiótica e de multiletramentos / Mônica Oliveira Raimundo. -- 2024.

103 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Vânia de Moraes, Departamento de Comunicação Social.

1. Arte de rua. 2. Análise linguística-semiótica. 3. Dialogismo. 4. Multiletramentos. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

MÔNICA OLIVEIRA RAIMUNDO

**ARTE VISUAL DO ESPAÇO URBANO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA E DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada  
pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e  
Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Moraes.

Data: 10/04/2004

Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Doutora Vânia de Moraes  
Assinatura: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE DE TAUBATE

Professora Doutora Karin Quast  
Assinatura: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE DE TAUBATE

Professor Doutor Marcos Andruchak  
Assinatura: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE

*Dedico este trabalho aos meus três fiéis  
mosqueteiros: Valteir, Sophia e Eric, que são a  
minha maior fonte de inspiração e motivação,  
responsáveis por tornarem-me uma pessoa melhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora e Doutora Vânia de Moraes por ter me aceitado como orientanda e por ter me acompanhado nessa jornada, além de ter despertado o meu interesse pela arte.

À Professora e Doutora Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi pela avaliação, tanto na pré-qualificação como na banca de qualificação e por todas as observações e sugestões durante esse processo.

À Professora e Doutora Karin Quast, por inserir o mundo dos jogos na minha vida pessoal e profissional, na qual passei a vê-los não mais como uma forma de passar o tempo, mas como uma poderosa ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

A todos os professores e demais envolvidos com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, que direta ou indiretamente colaboraram para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, que compartilharam momentos de aprendizado e vivências profissionais comigo, além dos momentos de descontração.

À minha amiga e parceira de trabalho, Daniele Alvarenga Chagas, que me apresentou o programa de mestrado em Linguística Aplicada da Unitaú, além de fornecer todo o apoio e incentivo durante essa jornada de constante aprendizado.

Por fim, a toda minha família que foram compreensivos com as mudanças de humor, as ausências nos encontros familiares e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

*“Grafitar é, na verdade, uma das mais honestas formas de arte disponíveis. Não existe elitismo ou badalação, o grafite fica exposto nos melhores muros e paredes que a cidade tem a oferecer e ninguém fica de fora por causa do preço do ingresso”.*

*Banksy*

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema a arte visual dos espaços urbanos como forma de linguagem e manifestação cultural. A escolha pelo tema é justificada por ser a arte visual um produto da interação discursiva entre o artista e seu contexto sociocultural, bem como um exemplo de como as diferentes formas de expressão cultural podem se entrelaçar com os meios de comunicação contemporâneos, desafiando noções tradicionais de onde a arte pode ser encontrada. A pesquisa está respaldada nas competências da Educação Básica e específicas de linguagem, prescritas na BNCC (Brasil, 2018). Para delimitar o escopo da pesquisa, optou-se por uma análise linguística-semiótica da arte visual e pela produção de documentário sobre a diversidade artística presente nos muros e paredes que fazem parte do contexto sociocultural do aluno. A escolha pela produção desse gênero refere-se à necessidade de aproximar os alunos do contexto tecnológico e da cultura digital em que vivem, estimulando a prática da leitura e da produção de textos multimodais e multisemióticos. Assim, esta pesquisa tem como objetivos analisar os aspectos linguísticos e textuais das obras do artista de rua Banksy e sugerir atividades que permitam aos alunos produzirem um documentário por meio de recursos tecnológicos. A escolha pelas obras do artista como corpus da análise deve-se ao seu reconhecimento mundial como artista de rua, ex-grafiteiro, ativista político e cineasta britânico. A fundamentação está pautada na concepção de linguagem sob a perspectiva bakhtiniana e como ela se manifesta através da arte e do gênero documentário, bem como nas práticas educacionais relacionadas à leitura e análise semiótica das artes visuais. Essa pesquisa é qualitativa e bibliográfica, tendo como resultado a elaboração de um projeto educacional que visa aprimorar a leitura, análise e produção de textos, além de explorar diversas linguagens e semioses, promovendo os multiletramentos no contexto escolar. Conclui-se que essa proposta poderá ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, além de contribuir para a prática da leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Arte de rua. Análise linguística-semiótica. Dialogismo. Multiletramentos.



## ABSTRACT

This research presents as its theme the visual art of urban spaces as a form of language and cultural manifestation. The choice for the theme is justified because visual art is a product of the discursive interaction between the artist and his sociocultural context, as well as an example of how different forms of cultural expression can intertwine with contemporary media, challenging traditional notions of where art can be found. The research is supported by Basic Education and language-specific competencies, prescribed in the BNCC (Brazil, 2018). To delimit the scope of the research, we opted for a linguistic-semiotic analysis of visual art and the production of a documentary about the artistic diversity present on the walls that are part of the student's sociocultural context. The choice to produce this genre refers to the need to bring students closer to the technological context and digital culture in which they live, encouraging the practice of reading and producing multimodal and multi-semiotic texts. Therefore, this research aims to analyze the linguistic and textual aspects of the works of street artist Banksy and suggest activities that allow students to produce a documentary using technological resources. The choice of the artist's works as the corpus of analysis is due to his worldwide recognition as a street artist, former graffiti artist, political activist, and British filmmaker. The foundation is based on the conception of language from a bakhtinian perspective and how it manifests itself through art and the documentary genre, as well as in educational practices related to the reading and semiotic analysis of visual arts. This research is qualitative and bibliographic, resulting in the development of an educational project that aims to improve reading, analysis, and production of texts, in addition to exploring different languages and semiotics, promoting multiliteracies in the school context. It is concluded that this proposal can be used in the teaching-learning process, making Portuguese language classes more meaningful, in addition to contributing to the practice of reading and writing.

**Keywords:** Street art. Linguistic-semiotic analysis. Dialogism. Multiliteracies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mural Mexicano intitulada como Tamoyos .....	34
Figura 2: Beco da Escola Aprendiz - Obra de Os Gêmeos .....	36
Figura 3: Mural do Departamento de Comunicação Social da UnitaU.....	37
Figura 4: Modelo de Storyboard .....	41
Figura 5: Estrutura de Projeto do Programa a União Faz a Vida .....	59
Figura 6: Girl with Balloon .....	63
Figura 7: Obras de Banksy pela cidade de Bristol - Reino Unido.....	64
Figura 8: Kissing Coppers .....	65
Figura 9: Coquetel Molotov - edição limitada .....	66
Figura 10: Crítica Social x Monalisa .....	67
Figura 11: Laugh Now .....	70
Figura 12: Flower Thrower .....	72
Figura 13: Mural sobre a xenofobia.....	75
Figura 14: Mobile Lovers.....	77
Figura 15: Basquiat .....	79
Figura 16: Boy and Dog in a Johnnypump .....	79
Figura 17: Selo da Ucrânia.....	81
Figura 18: Mural realizado na Ucrânia .....	81
Figura 19: Modelo de Roteiro Gráfico .....	86
Figura 20: Tela inicial do Canva .....	87
Figura 21: Tela Inicial do Adobe Express.....	88
Figura 22: Rubrica de Autoavaliação do Trabalho em Grupo .....	89
Figura 23: Rubrica de Finalização do Projeto.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Corpus de Análise .....	18
Quadro 2: Síntese das Abordagens Teóricas.....	22
Quadro 3: Etapas de Roteirização .....	39
Quadro 4: Roteiro Textual .....	41
Quadro 5: Proposta de Análise Linguística-Semiótica .....	69
Quadro 6: Análise da obra Laugh Now .....	71
Quadro 7: Análise da obra Flower Thrower.....	73
Quadro 8: Análise da obra sobre Xenofobia .....	75
Quadro 9: Análise da obra Mobile Lovers .....	77
Quadro 10: Análise da obra Basquiat.....	80
Quadro 11: Análise do mural feito na Ucrânia.....	82
Quadro 12: Modelo se Sinopse e Argumento.....	85

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 ESTADO DA ARTE SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS .....	17
1.1 Seleção do corpus .....	17
1.2 Discussão e análise dos resultados .....	22
2 A LINGUAGEM EM FOCO.....	26
2.1 Concepção bakhitiniana de linguagem .....	26
2.2 A arte como linguagem .....	31
2.2.1 Arte visual nos espaços urbanos .....	33
2.3 O Gênero documentário.....	38
3 A ARTE E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	43
3.1. Leitura e produção textual.....	43
3.2 Análise semiótica de conteúdo imagético .....	47
3.3 Multiletramentos.....	50
3.4 O uso das tecnologias digitais no contexto educacional .....	54
4. PROJETO EDUCACIONAL DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	61
4.1. Apresentação do projeto e contextualização do tema.....	61
4.2 Atividades de leitura e análise linguística-semiótica .....	62
4.2.1 Quem é Banksy .....	62
4.2.2 Análise das obras selecionadas .....	68
4.3 Produção de documentário .....	83
4.4. Avaliação e Divulgação .....	88
4.5 Considerações acerca do projeto.....	91
5.CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95

## INTRODUÇÃO

Na história da civilização humana, os espaços urbanos sempre desempenharam um papel vital na expressão cultural das sociedades. Ao longo dos anos, os muros urbanos se tornaram telas para uma variedade de manifestações artísticas, incluindo imagens, palavras e textos que carregam consigo uma carga emotiva e expressiva, além de refletirem a realidade histórica do sujeito e da sociedade (Rink, 2015, local. 171). Dentro desse contexto, a presente pesquisa direciona seu foco para a arte urbana<sup>1</sup> como uma forma de linguagem significativa. É crucial reconhecer a arte visual nos espaços urbanos como uma linguagem por direito próprio, capaz de transmitir ideias, emoções e perspectivas de maneira única e acessível.

No entanto, ao considerarmos o papel da arte visual no espaço urbano, não podemos negligenciar sua relevância no contexto educacional. É fundamental assegurar que os estudantes tenham acesso a uma variedade de expressões culturais, incluindo a arte urbana, como parte integrante de sua formação linguística e cultural. Ao compreender e apreciar a arte visual nos espaços urbanos, os alunos podem ampliar suas habilidades comunicativas e interpessoais, capacitando-se para interagir de forma mais eficaz em um mundo cada vez mais diversificado e globalizado. Este compromisso com a promoção da diversidade cultural e linguística está alinhado com as competências gerais delineadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Básica, na qual busca:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

---

<sup>1</sup> Arte de rua ou arte urbana refere-se aos diversos tipos de manifestações artísticas que acontecem em ambientes públicos como edifícios, casas, túneis, viadutos etc. Pinturas, grafites, esculturas, apresentações de caráter teatral, musical ou circense, cartazes, estátuas vivas, entre outras são todas consideradas um tipo de arte rua ou urbana. Porém, a presente pesquisa optou por utilizar o termo artes visuais no espaço urbano, para referenciar qualquer produção artística que tenha como suporte muros, postes, chão, objetos e prédios abandonados no espaço urbano.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Por necessidade de delimitar o tema, essa pesquisa busca propor a análise linguística-semiótica por meio de um projeto educacional voltado para a leitura das obras de arte nos espaços urbanos, especificamente as obras ligadas a arte visual, e produção de um documentário sobre essa temática. Este projeto educacional foi idealizado para ser aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Acreditamos que a leitura das obras de arte visuais nos espaços urbanos proporcionará aos alunos uma compreensão mais profunda da linguagem visual e simbólica presente nessas manifestações culturais, enquanto a produção do documentário os desafiará a expressar suas interpretações e reflexões a respeito do tema. Essa abordagem pedagógica visa promover não apenas a compreensão da arte visual nos espaços urbanos como forma de linguagem, mas também o desenvolvimento das habilidades de análise crítica, comunicação e produção de mídia, essenciais para a participação ativa na sociedade contemporânea, dentro de um contexto de multiletramentos.

Segundo Rojo (2012), o multiletramentos busca compreender as diferentes formas de construção textual, que refletem a identidade cultural de quem as produz e que combina diferentes tipos de linguagens (verbal, não verbal, sonora e visual), que são organizados e dispostos graficamente com o propósito de construir sentidos. De acordo com a autora, trabalhar com multiletramentos na escola contribui para a análise crítica dos alunos, em que poderão construir sentidos, seja como consumidores ou produtores de distintos gêneros discursivos que são utilizados nos diferentes meios de comunicação.

Cabe ressaltar que a arte de rua é um exemplo poderoso de como diferentes formas de expressão cultural podem se entrelaçar com os meios de comunicação contemporâneos, desafiando noções tradicionais de onde a arte pode ser encontrada. Como afirma Zuin (2018) apesar de ter sido considerado por muito tempo como um ato de vandalismo nas periferias, a arte visual nos espaços urbanos vem ganhando cada vez mais espaço nas galerias de arte de todo o mundo, estabelecendo relações socioculturais contemporâneas com os demais meios midiáticos. Para a autora, a arte

visual do espaço urbano “saiu da marginalidade e se tornou cultura; com roupagem nova, técnicas sofisticadas, com aperfeiçoamento e profissionalização dos grafiteiros, tornaram projetos para embelezamento de espaços, sejam externos, sejam internos” (Zuin, 2018, p. 48).

Entende-se como arte visual nos espaços urbanos toda manifestação artística desenvolvida em espaço público por meio de grafite, stencil, adesivo, murais, entre outras técnicas, abordando temas diversos que estejam relacionados ao contexto social, político, econômico e cultural. Muitas dessas obras são imortalizadas pela fotografia, documentários e outros meios de registro, destacando a importância de registrar e preservar a expressão artística urbana por meio da produção de documentários, contribuindo assim para sua perpetuação e reconhecimento como parte integrante da cultura contemporânea.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o tema proposto está alinhado com a BNCC (Brasil, 2018), uma vez que esta estabelece como competências específicas de linguagem, tanto no Ensino Fundamental como no Médio: compreender as linguagens como prática cultural; utilizar diferentes linguagens para expressar opiniões, sentimentos e compartilhar informações; apreciar e respeitar as mais diversas produções artísticas e culturais; e utilizar a tecnologia como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, a colaborar para a construção de sentidos.

Romeiro (2020) complementa essa ideia ao afirmar que a produção artística reflete os valores culturais e sociais de uma comunidade, pois de acordo com a autora “o ambiente no qual os objetos de arte são criados ao mesmo tempo afeta sua criação e é afetado por ela: não há como analisar a criação artística como se ela existisse num vácuo, desprendida do ambiente no qual ela foi concebida” (Romeiro, 2020, p.1).

Reconhecer a arte visual presente nos espaços urbanos como forma de linguagem pode ampliar a compreensão dos signos em um mundo complexo, permeado por diversas expressões linguísticas presentes nas mídias digitais. Nesse sentido, a análise da arte visual presente nos espaços urbanos pode ser estudada no campo da Linguística Aplicada, visto que

A Linguística Aplicada se interessa pelos usos e papéis da linguagem em contatos reais. É frequente o pensamento de que ela se ocupa apenas da linguagem num contexto educacional, sobretudo relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, este é apenas um dos contextos que interessam os linguistas aplicados. Onde quer que a linguagem seja uma

questão central, há um espaço para a Linguística Aplicada (Almeida, 2021, p. 239).

Considerando a familiaridade dos alunos com o universo digital, a escolha pelo documentário como proposta de gênero discursivo visa orientá-los para uma interação consciente e crítica com a tecnologia. Como destacado por Brasil (2018, p. 61), os jovens se engajam cada vez mais como protagonistas da cultura digital, participando ativamente de novas formas de interação multimidiática e atuação social em rede, de modo ágil. Assim, o uso de recursos digitais na produção de gêneros discursivos diversificados pode incentivar a leitura e a escrita, considerando a constante exposição da sociedade às mídias digitais. Nesse contexto, é essencial que a escola ofereça projetos que capacitem os alunos a utilizar o ambiente digital de forma consciente e responsável.

Em uma sociedade, em que o uso da tecnologia já está inserido no nosso cotidiano, é compreensível utilizar metodologias ativas no ambiente educacional, uma vez que os métodos educacionais e os materiais didáticos tradicionais, já não surtem os efeitos desejados pelos educadores. Almeida (2018) define metodologia ativa como a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, na qual a aprendizagem ocorre por meio de métodos ativos e criativos, centrados na ação do aluno, na qual o professor assume o papel de orientador. Dessa forma,

[...] A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. Elas são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas.

É possível e conveniente priorizar a utilização de aplicativos e recursos gratuitos, on-line, colaborativos e sociais. Também há inúmeros materiais abertos disponíveis para todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino (Moran, 2018, p. 12).

Nesse contexto, propor a produção de um gênero que possibilite ao aluno desenvolver habilidades tecnológicas, contribuirá para que ele possa acessar e interagir socialmente diversas fontes de informação. É importante ressaltar que “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p.70).



Diante do exposto, a pesquisa se fundamenta em responder a seguinte problemática: Como promover habilidades de leitura e produção textual por meio da análise e interpretação das obras de arte visuais no espaço urbano, bem como a produção de gêneros documentários, dentro de uma abordagem dialógica e de multiletramentos no ambiente escolar?

A partir dessa pergunta, têm-se como objetivo geral propor o desenvolvimento de um projeto educacional destinado a ampliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos por meio do estudo de obras de arte visuais nos espaços urbanos e da produção de documentários sobre essa temática. Essa proposta é direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Como objetivos específicos, pretende-se:

1. Explorar aspectos linguísticos e textuais das obras de arte de rua do artista Banksy por meio da análise crítica dos elementos discursivos e visuais presentes em algumas obras do artista.
2. Sugerir atividades que permitam aos alunos produzir um documentário, utilizando recursos tecnológicos para a elaboração e edição do material audiovisual.

Para definir o corpus para a análise linguística-semiótica, optou-se em utilizar as obras de Banksy, pois além de ser uma preferência pessoal, ele é um artista conhecido mundialmente e que usa a arte como forma de expressar sua opinião sobre questões sociais e políticas. Reconhecido como artista de rua, ex-grafiteiro, ativista político e cineasta britânico, seus trabalhos podem ser encontrados em ruas, muros e pontes em sua cidade natal, Bristol, em Londres e em diversas cidades do mundo como Estados Unidos, Ucrânia e Israel.

Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para o aprimoramento do ensino no que se refere a projeto educacional destinado a ampliar as habilidades de leitura e produção textual dos alunos por meio do estudo de obras de arte visual nos espaços urbanos e da produção de documentários usando recursos da tecnologia digital. Além disso, espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar na elaboração de outros projetos educacionais similares, enriquecendo o repertório pedagógico e promovendo abordagens inovadoras no contexto escolar, uma vez que

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hiperídia – que, por seu turno, ampliaram a multissensibilidade ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (Rojo; Moura, 2019, p. 26).

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativista, na qual a interpretação de uma dada realidade, pode apresentar múltiplos significados. De acordo com Moita-Lopes (1994) isso ocorre porque a linguagem é o meio pelo qual se dá a compreensão de diferentes interpretações ao investigar o contexto social e os indivíduos que dele fazem parte.

Quanto ao tipo, esta é uma pesquisa bibliográfica, que possibilita a análise de um problema por diferentes perspectivas teóricas, a partir de diferentes fontes de informação (Gil, 1991). Conforme Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa abrange diferentes obras, disponíveis em diversos meios de comunicação, permitindo obter um novo viés sobre o tema de estudo, levando a novas conclusões.

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação foi estruturada em quatro seções. Na primeira seção, apresento uma revisão sistemática do tema proposto por meio de uma pesquisa sobre o Estado da Arte, abordando alguns estudos acerca dos textos multimodais e práticas de multiletramentos, voltados principalmente para a prática de leitura de gêneros discursivos.

Em relação à fundamentação teórica, apresento na segunda seção, os principais conceitos sobre a concepção de linguagem, sob a perspectiva bakhtiniana, e como ela se manifesta por meio da arte e do gênero discursivo documentário. Ainda como parte da fundamentação, acerca das práticas educacionais relacionadas ao estudo da arte visual, a terceira seção apresenta conceitos sobre a prática de leitura, produção de textos, análise linguística-semiótica, multiletramentos e o uso da tecnologia e projetos no ambiente educacional.

Na última seção, apresento uma proposta de projeto educacional, contendo atividades de análise e leitura da arte visual presente nos espaços urbanos e o processo para a produção do gênero discursivo documentário. Por fim, apresento a minha conclusão, em que retomo os objetivos iniciais e apresento minhas considerações finais.

## **1 ESTADO DA ARTE SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS**

O estado da arte consiste em analisar as contribuições em determinada área de estudo, realizando uma revisão bibliográfica que permita comparar pesquisas sobre temas semelhantes, identificar fundamentos teóricos e sua compreensão em diferentes contextos e indicar tendências das abordagens de práticas educativas (Vosgerau; Romanowski, 2014). Essa metodologia consiste em realizar uma investigação qualitativa, por meio de critérios bem definidos, que tem como resultado um trabalho de mapeamento e seleção de fontes bibliográficas.

No caso desta pesquisa, o uso da revisão sistemática ajuda a ampliar o leque de possibilidades de estudo sobre os textos multimodais e práticas de multiletramentos, além de colaborar para os estudos acadêmicos, traçando um panorama sobre o tema proposto, as abordagens utilizadas e sua aplicação no âmbito educacional.

### **1.1 Seleção do corpus**

Para delimitar o corpus de análise, foi utilizada como primeiro critério de pesquisa a seleção de teses e dissertações de cursos de Pós-graduação das áreas de Linguística, Letras e Educação, bem como artigos acadêmicos publicados em periódicos, produzidas nos últimos três anos (2020-2022). As buscas foram realizadas nos repositórios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Campinas, Universidade Católica de São Paulo e CAPES, utilizando as palavras-chave “textos multimodais”, “multiletramentos” e “práticas de leitura”.

Nessa primeira etapa, foram encontradas várias produções que continham em seu título uma ou mais das palavras-chave utilizadas na busca, ao qual foi aplicado um novo critério, com o objetivo de verificar se as produções estavam inseridas na linha de pesquisa sobre processos discursivos da linguagem verbal e não verbal e na utilização de ferramentas digitais como recurso educacional. Para isso, foi realizada uma leitura do resumo e introdução, o que levou à seleção final de uma tese, seis dissertações e nove artigos científicos, que compuseram o corpus de análise da revisão da literatura sobre textos multimodais e multiletramentos, conforme apresentado no Quadro 1, em que são indicados o tipo, título, ano de publicação, fonte e respectivos autores.

Quadro 1: Corpus de Análise

<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Fonte</b>	<b>Autoria</b>
Tese	O Gênero Esquete: argumentação, discurso e multimodalidade no humor digital.	2021	Universidade Estadual de Londrina	SILVERIO, G. P.
Dissertações	Multimodalidade e contexto na leitura de textos charge.	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SOUZA, L. L. S.
	Fanfiction: A influência das experiências multimodais nas práticas de leitura e escrita de adolescentes.	2022	Universidade Federal de Minas Gerais	PAIVA, F. T.
	A publicidade de conscientização como coadjuvante na formação do leitor crítico: uma proposta para multiletramentos.	2021	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	CARVALHO, V. R.
	O gênero tirinha: uma proposta de sequência didática básica para o trabalho com a leitura multimodal.	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	AZEVEDO, C. S. D.
	O ensino da leitura por meio de um objeto digital de aprendizagem multimodal.	2021	Universidade do Vale do Taquari	FALEIRO, R. S.
	Fanfictions: das plataformas digitais para os livros didáticos.	2022	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	SOVERNIGO, A. C. G. S.
Artigos	Reflexões sobre multiletramentos e textos multimodais em Ambientes Educacionais.	2022	Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação	RODRIGUES, W.
	Multimodalidade e Hipertextualidade: caminhos para pesquisa e ensino.	2021	Percursos Linguísticos	GUALBERTO, C. L. SANTOS, Z.
	Do texto visual ao texto escrito: um estudo multimodal de duas propostas de redação do programa Desafio nota 1000 em ambientes digitais.	2021	Texto Digital – Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes	SILVA, M. Z. V. LINS, F. F. Q. LOPES, F. E. F.
	A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal.	2022	Discursividades	RAGI, T. R. BELIZÁRIO, V. A. SILVA, L. F. C.

	Leitura multimodal: proposta de ensino híbrido com metodologia de estações rotacionais.	2022	Horizontes	PINHEIRO, V. C. S. SANTOS, A. C.
	(Res) Significando as práticas docentes na Educação Infantil sob a ótica de multimodalidade: o uso de história verbo-visual como ferramenta didática.	2022	Kiri-Kirê – Pesquisa em Ensino	SARINHO JR, J. M. A. BARBOSA, K. G. BARBOSA, M. A. S.A.
	Multimodalidade constitutiva e estratégias discursivas em práticas de leitura mediadas.	2021	Percursos Linguísticos	RIBEIRO, P. F. N.
	O processo de formação de leitores: uma análise de textos multimodais em disciplinas do curso de Letras.	2021	Revista Aproximação	PIRES, N. C. W. KNUPELL, M. A. C.
	Práticas multimodais exploradas em uma unidade didática desenvolvida em um programa de formação continuada multiletrada no/para o contexto escolar.	2021	Fórum Linguístico	TRIVISIOLO, V. S. TICKS, L. K.

Fonte: Elaborado pela autora.

No total, foram analisadas 16 produções, nas quais buscou-se identificar as abordagens teóricas utilizadas, se a pesquisa estava voltada para algum grupo específico do ambiente escolar, se houve a elaboração de uma sequência didática e quais tipos de textos multimodais foram analisados.

Com base na leitura da tese e das dissertações, é importante ressaltar alguns pontos destacados pelos autores em suas produções. Silverio (2021), por exemplo, buscou estabelecer relações entre o ambiente educacional e as possibilidades de uso da tecnologia digital no estudo dos fenômenos linguísticos como humor, argumentação, discurso e multimodalidade, abordando conceitos relevantes da análise do discurso para descrever as características do gênero discursivo multimodal esquete e analisar os mecanismos argumentativos verbais e audiovisuais, contidos neste recurso digital.

Já com o objetivo de verificar a composição textual multimodal sob a perspectiva da Gramática do Design Visual proposto por Kress e Van Leeuwen (2006), Souza (2020), ao examinar o contexto cognitivo, social e de linguagem na construção

de sentido de uma charge jornalística, concluiu que a leitura desse tipo de texto multimodal requer a análise da paisagem imagética, bem como dos contextos sociais envolvidos na sua produção, como por exemplo a temática e o contexto histórico.

No caso de Paiva (2022), que teve como objetivo analisar os impactos causados pelo uso de fanfictions nas práticas de leitura e escrita, constatou que esse tipo de texto promove experiências multimodais em que o uso de múltiplos recursos semióticos já fazem parte da leitura e escrita digital e do contexto social dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio, que participaram da pesquisa realizada pela própria autora, o que complementa a opinião de Sovernigo (2022) sobre o uso desse gênero nos livros didáticos, uma vez que defende novas formas de conteúdos multimodais que contribuam para a formação de leitores capazes de compreender diferentes gêneros, presentes na sociedade atual, face ao crescimento do uso de tecnologias.

Carvalho (2021), por outro lado, buscou elaborar um protótipo de intervenção pedagógica voltado para professores de Língua Portuguesa que promovesse o uso de novas modalidades de linguagem e direcionadas ao contexto das multimedias, valorizando o uso real e interativo da língua na cultura digital. Em seu protótipo, a autora cita alguns aplicativos utilizados como recursos de aula, como o Google Sala de Aula, Google Forms e o Jamboard, sendo este último um tipo de lousa digital.

Assim como a pesquisa de Carvalho (2021), outra proposta semelhante foi a sugerida por Azevedo (2021), ao propor uma sequência didática de leitura com o gênero tirinha, que refletisse sobre o processo de ensino-aprendizagem da multimodalidade, por meio da ressignificação de atividades de leitura. Tal sequência didática, teve como foco a prática de leitura do gênero tirinha por meio da sequência básica de ações como a motivação, introdução, leitura e interpretação.

O objetivo dessa proposta foi fomentar a leitura de textos multimodais e ressignificar as atividades de leitura, presentes no livro didático utilizado pela instituição, na qual a autora atua como professora da disciplina de Língua Portuguesa. Para Azevedo (2021), a sequência didática permite aos docentes, desenvolver atividades que explorem a multimodalidade, instigando a compreensão leitora dos alunos.

De todas as produções, apenas Faleiro (2021) confeccionou um recurso multimodal digital voltado para a prática de leitura, denominado como Objeto Digital de Aprendizagem Multimodal (ODAM), em que descreve todo o processo de sua

criação, como roteirização, seleção de conteúdos multimodais e atividades discursivas. O recurso foi desenvolvido utilizando a plataforma H5P (*HTML5 Package*), que permite a criação e compartilhamento de conteúdo por meio de um navegador web, além de ser compatível com dispositivos móveis.

A ODAM possui um formato de livro interativo com sequências didáticas que promovem o ensino aprendizagem de forma tecnológica e interativa através de diferentes recursos linguísticos “como texto, áudio, vídeos e GIF que são organizados como unidades de sentido ou modos semióticos” (Faleiro, 2021, p. 55). Após o uso desse recurso, no componente curricular Leitura e Produção de Textos I da Universidade do Vale do Taquari, o autor afirma que a multimodalidade auxilia na compreensão leitora dos alunos, uma vez que são capazes de controlar suas inferências ao longo da leitura.

Por outro lado, os artigos buscaram discutir sobre a prática de leitura e escrita de textos multimodais no ambiente educacional, o que pode ser visto no uso de textos em propostas de redação e que devem estar inseridos em um ambiente de práticas de letramento visual, para que assim os alunos também possam produzir sentidos a partir de textos verbais e não verbais, como destacam Silva, Lins e Lopes (2021).

Para Ragi, Belizário e Silva (2022), é importante que as instituições de ensino considerem os recursos midiáticos, que fazem parte do cotidiano dos alunos no desenvolvimento de práticas leitoras, permitindo que eles sejam capazes de ler e realizar atividades por intermédio das ferramentas tecnológicas. Percebe-se que existe uma preocupação com as práticas de leitura nos estudos acadêmicos, pois como afirma Pinheiro e Santos (2022), o uso de recursos semióticos nesse processo de ensino aprendizagem promove a ampliação de sentido no reconhecimento de textos multimodais.

Para Rodrigues (2022), é preciso refletir como promover os multiletramentos por meio de textos multimodais na educação escolar e na prática docente, o que coaduna com a afirmação de Gualberto e Santos (2021), ao enfatizar que é preciso destacar quais aspectos são relevantes na análise de gêneros multimodais, para investigar a relação dialética entre comunicação e sociedade. Isso reforça a importância de utilizar conteúdos multimodais no que se refere à compreensão e interpretação de textos que exploram a multimodalidade, como afirmam Ferreira (2021), Sarinho Jr, Barbosa e Barbosa (2022), Pires e Knupell (2021) e Trivisiol e Ticks (2021).

## 1.2 Discussão e análise dos resultados

Ao analisar os objetivos propostos em cada pesquisa, é possível constatar que a maioria delas busca associar a importância de desenvolver atividades de leitura que tenham como foco os textos multimodais, uma vez que eles estão cada vez mais presentes no contexto social dos discentes, pois conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 67):

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Nesse contexto, Faleiro (2021) e demais autores dos artigos acadêmicos analisados procuraram abordar os textos multimodais de forma generalizada, sem especificar um tipo específico de texto multimodal, ao contrário de Silvério (2021), que abordou sobre a esquete de humor, Souza (2020) a charge, Paiva (2022) e Sovernigo (2022) as *fanfictions*, Carvalho (2021) anúncios publicitários e Azevedo (2021) tirinhas.

Em relação às abordagens teóricas, conforme demonstrado no Quadro 2, houve uma ênfase maior voltada para a teoria da Gramática do Design Visual, Práticas de Leitura, Multiletramentos e Multimodalidade, tendo como os principais autores citados, Kress e Van Leeuwen (1996; 2001); Koch e Elias (2006; 2010) e Rojo (2009; 2019).

**Quadro 2: Síntese das Abordagens Teóricas**

<b>Autores</b>	<b>Análise do discurso (Bahktin)</b>	<b>Gramática do Design Visual</b>	<b>Semiótica Social Multimodal</b>	<b>Práticas de Leitura</b>	<b>Multiletramentos e Multimodalidade</b>	<b>Gêneros do Discurso</b>
SILVÉRIO (2021)	X				X	X
SOUZA (2020)	X	X		X		
PAIVA (2022)				X	X	



CARVALHO (2021)					X	X
AZEVEDO (2021)				X	X	X
FALEIRO (2021)		X		X	X	
SOVERNIGO (2022)	X				X	
RODRIGUES (2022)				X	X	
GUALBERTO; SANTOS (2021)		X	X	X		
SILVA; LINS; LOPES (2021)		X	X		X	
RAGI; BELIZÁRIO; SILVA (2022)					X	
PINHEIRO; SANTOS (2022)		X		X		
SARINHO JR; BARBOSA; BARBOSA (2022)		X		X		
RIBEIRO (2021)				X		
PIRES; KNUPELL (2021)				X	X	
TRIVISIOLE TICKS (2021)		X				

Fonte: Elaborado pela autora.

Os autores Kress e Van Leeuwen, ambos professores da área de linguagem e comunicação e autores dos livros *Reading Images: the grammar of visual design* (1996) e *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication* (2001), são considerados os precursores dos estudos voltados para a Gramática Design Visual, na qual buscaram descrever os processos que fazem parte do design e produção de mensagens comunicativas por meio de diferentes mídias de comunicação.

Na área de Multiletramentos, a doutora em Linguística Aplicada e pesquisadora Roxane Rojo, autora de obras voltadas para multiletramentos, como “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social” (2009) e “Letramentos, mídias, linguagens” (2019)

entre outros, é uma das principais referências citadas ao estudar sobre multimodalidade, uma vez que em suas obras discute gêneros discursivos e práticas de letramentos no ambiente escolar.

Porém, quando se trata de práticas de leitura, na maioria das produções pesquisadas, houve a referência aos livros *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2006) e *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2010), ambos escritos pelas autoras e doutoras em Língua Portuguesa Koch e Elias, em que direcionaram seus estudos para leitura e escrita, considerando que ambas as atividades são indissociáveis.

Quanto ao uso dos textos multimodais no uso do contexto escolar, as pesquisas de Paiva (2022) e Sovernigo (2022) tiveram como foco a sua aplicação apenas no Ensino Médio. Já Carvalho (2021), Azevedo (2021) e Silva, Lins e Lopes (2021) se concentraram nos anos finais do Ensino Fundamental II, Pinheiro e Santos (2022) e Sarinho Jr, Barbosa e Barbosa (2022), no Ensino Fundamental I e Faleiro (2021), Pires e Knupell (2021) e Trivisiol e Ticks (2021) no Ensino Universitário. Apenas Ragi, Belizário e Silva (2022), voltaram seus estudos para alunos e professores, sendo que os demais estudos não especificaram um público específico.

Ao verificar se alguma das pesquisas utilizou alguma ferramenta digital, tanto Faleiro (2021), como Carvalho (2021) atendeu esse critério. No caso do primeiro autor, este desenvolveu um Objeto Digital de Aprendizagem utilizando-se de diferentes tipos de textos multimodais e atividades discursivas, seguindo as etapas de roteirização, diagramação e validação. Já o segundo, utilizou algumas ferramentas digitais que fazem parte da plataforma Google.

Quanto à criação de uma sequência didática ou uso de roteiro de aula, Carvalho (2021), Azevedo (2021) e Ribeiro (2021) apresentaram propostas para trabalhar a prática de leitura com textos multimodais em sala de aula. Embora todos os autores tenham buscado abordar o uso de textos multimodais nas práticas de leitura, não houve nenhuma proposta de produção de gêneros discursivos multimodais utilizando recursos digitais.

A análise do corpus pesquisado permitiu compreender que o estudo sobre o uso de textos multimodais está intrinsecamente relacionado à compreensão leitora e que o seu uso no ensino da linguagem contribui para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que permite diversas possibilidades de práticas didáticas,

como o conhecimento de diferentes gêneros discursivos e o uso real e interativo da língua na cultura digital, afinal:

Os textos que circulam no meio social estão carregados de significados nas mais diferentes linguagens. Por isso, compreender a multimodalidade textual é permitir que o leitor acesse as diversas percepções sobre o texto seja ele impresso ou digital, tais aspectos revelam a intencionalidade do autor para que o leitor perceba os objetivos de leitura e compreenda o texto em face do que ele tinha como proposta levando em conta seus interesses e finalidade de leitura (Pinheiro; Santos, 2022, p. 3).

Para Koch e Elias (2008), a leitura de um texto vai além do conhecimento linguístico, sendo necessário usar uma série de estratégias para preencher as lacunas que ele apresenta, pois como afirmam as autoras:

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (Koch; Elias, 2008, p. 7).

A partir da revisão sistemática realizada foi possível verificar a importância dos estudos acadêmicos que abordam essa temática no âmbito educacional, no qual há uma carência de práticas pedagógicas que tenham como propósito o ensino da língua por meio de textos multimodais e que trabalhem com conceitos de linguagem como prática social e cultural, bem como, o uso de recursos digitais no processo de produção textual. Portanto, o estado da arte sobre textos multimodais, vem corroborar para o desenvolvimento desta pesquisa uma vez que se pretende contribuir com atividades de multiletramentos e para os estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada.

## **2 A LINGUAGEM EM FOCO**

A linguagem é o meio pelo qual o indivíduo expressa o seu pensamento, sendo este um produto das suas interações com a sociedade e o contexto sociocultural. Portanto, nesta seção apresento os pressupostos teóricos relacionados à linguagem e, para tanto, apresento os conceitos bakhtinianos acerca do assunto e como a linguagem pode ser aplicada na arte visual e no gênero discursivo documentário.

### **2.1 Concepção bakhtiniana de linguagem**

O estudo da linguística no século XIX considerava a linguagem como condição indispensável para a formação do pensamento, porém para outros autores da época, a linguagem era vista como função expressiva, na qual a essência dos estudos da linguagem buscava compreender como o indivíduo se expressava (Bakhtin, 2016). Nesse contexto, a função comunicativa era subestimada, uma vez que o falante assumia o papel de comunicar o seu pensamento, cabendo ao ouvinte apenas ouvir de forma passiva.

Para Bakhtin (2016), esse esquema entre ouvinte e falante era uma ficção, pois a comunicação discursiva é um processo complexo e amplamente ativo, na qual o ouvinte compreende e responde ativamente ao falante, respondendo de alguma forma ao enunciado, seja por palavras, ações ou de forma silenciosa, no mesmo instante ou em outro momento. No processo comunicativo, o próprio falante espera uma resposta, alternando o seu papel entre ouvinte e falante, respondendo a vários enunciados, podendo concordar ou não com aquilo que ouve.

De acordo com Faraco (2007), essa concepção bakhtiniana de mundo consiste em reconhecer o indivíduo como um ser social, constituído na e pela interação nas relações sociais. Nesse sentido, a linguagem é uma resposta a algo que o precedeu, uma vez que a relação de sentidos promove a participação dos sujeitos por meio de uma atitude responsiva, independente da distância entre o tempo e espaço de quem assume o ato da fala (Brait; Magalhães, 2014).

Volóchinov (2019) afirma que sem a linguagem ou condições sociais reais e seus participantes não há expressão, uma vez que o enunciado concreto é produzido no processo de interação social, bem como o seu significado e sua forma são determinados pela condição dessa interação. É dentro do contexto cultural, repleto de

significados e valores, que os enunciados são criados, uma vez que “a língua se desenvolveu historicamente a serviço do pensamento participativo e dos atos efetivamente realizados (isto é, no mundo da vida) e só posteriormente passou também a servir ao pensamento teórico” (Faraco, 2009, p. 26).

Bakhtin (2003) ressalta que o emprego da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, estando presente nos diversos campos da atividade humana. Esses enunciados refletem suas especificidades e finalidades, sendo compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Cada campo possui diferentes tipos de enunciados denominados como gêneros discursivos, que são criados conforme as atividades humanas vão se desenvolvendo, sendo inesgotáveis, heterogêneas, simples ou complexas.

À medida que essas atividades se tornam mais complexas, os tipos de gêneros discursivos ampliam-se e diferenciam-se uma vez que

Os discursos constituem um emaranhado de intersecções enunciativas e estão dispersos por diferentes formações. Os enunciados emergem desse oceano heterogêneo e estão mais ou menos explicitamente marcados pela heterogeneidade que os constitui (Faraco, 2009, p. 118).

Brait e Pistori (2012) descrevem que Bakhtin se dedicou ao estudo dos gêneros discursivos e sua existência, uma vez que estes são frutos de uma forma de conceber as relações entre a comunicação e a vida dentro de um contexto social, ou seja, das relações dialógicas que o caracterizam. A forma enunciativa de um gênero depende dos processos interativos e da troca discursiva, pois como afirma Machado (2005, p. 158), “é isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma linguística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura, do que da própria palavra”.

Nesse contexto, Bakhtin (2003) afirma que o estudo de diferentes gêneros discursivos é de fundamental importância para a linguística. Para isso, é preciso compreender que os gêneros se dividem em primários e secundários, sendo o primeiro tipo mais simples e formado pela comunicação discursiva imediata, e o segundo, mais complexo e organizado, sendo predominantemente escrito, formado no convívio cultural desenvolvido.

De acordo com o autor, antigamente, os estudos eram voltados para os gêneros retóricos e os discursivos do cotidiano, em que era discutido o conteúdo linguístico dos diferentes tipos de enunciados fora do contexto de uso. Para ele, a

análise do material linguístico se dá por meio de enunciados concretos (orais e escritos), em que se torna necessário compreender a natureza e as particularidades das condições de produção, do contexto sócio-histórico, dos diferentes gêneros do discurso.

Ao analisar um gênero discursivo, devemos considerar os aspectos de sua produção, bem como os elementos linguísticos e enunciativos que os compõem. Para Brait e Pistori (2012), ao analisar a forma composicional de um gênero, deve-se considerar as relações valorativas que o caracterizam, como a possibilidade de compreender o contexto sociocultural do qual faz parte, as circunstâncias temporais, espaciais e ideológicas que constituem o discurso, afinal

Toda expressão linguística das impressões do mundo exterior – tanto as indiretas quanto as que se estratificaram nas profundezas de nossa consciência e receberam contorno ideológicos mais precisos e estáveis – sempre está orientada para o outro, para o ouvinte, mesmo que esse outro esteja, de fato, ausente (Volóchinov, 2019, p. 267).

Essa relação valorativa está relacionada à ideologia e é transmitida por cada sujeito durante o processo discursivo, devendo ser entendida como o posicionamento que cada um possui ao expressar suas ideias, com base em sua vivência e nas interações que ocorrem no contexto social do qual ele faz parte. Miotello (2005) explica que na perspectiva marxista, a ideologia era vista como algo pronto, subjetiva e interiorizada dentro da consciência individual do homem, porém para Bakhtin e seu círculo, ela deve ser entendida como o posicionamento de cada indivíduo que expressa suas ideias, a partir das relações e interações que ocorrem dentro de um contexto sócio-histórico.

Ainda de acordo com o autor, a ideologia é caracterizada pelos signos presentes nas relações que expressam sentidos e memórias sociais, sendo materializadas por meio da linguagem, em que o signo não pode ser separado das formas concretas de comunicação. Por meio das interações sociais é que são constituídos a relação entre os enunciados e o sistema ideológico, representando a sociedade responsável pela produção e reprodução de significados do mundo e dos sujeitos, que dele fazem parte. Sendo assim, qualquer produto ideológico reflete e refrata outra realidade, sendo também uma parte dessa realidade, na qual um signo cultural quando compreendido passa a ser refletida na palavra (Volóchinov, 2021).

Por outro lado, circunstâncias temporais e espaciais, dentro do pensamento bakhtiniano, foi retratada como a relação de tempo e espaço de como os gêneros foram tratados, uma vez que

As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no 'grande tempo', onde são lidas de um modo novo, interpretadas e reavaliadas, noutros contextos culturais, ganham mais intensidade, ampliam-se e se enriquecem à custa de novas conquistas [...]. Em suma, as obras renascem em outro contexto cultural, onde se revelam as profundezas do sentido até então desconhecidas porque eles são inesgotáveis, infinitos" (Bezerra, 2018, p. 262).

Além do seu teor ideológico, o enunciado é constituído por um tema e uma significação, na qual o primeiro pode ser definido de forma generalizada, como o valor que é dado ao signo, e o segundo, como parte indissociável da enunciação que expressa um contexto histórico concreto (Cereja, 2005). No caso do tema, ele representa a totalidade de sentido do enunciado, sendo esse único tanto pela forma linguística, como pelos aspectos extraverbais, além de estar relacionado ao momento histórico a que ela pertence.

Para Volóchinov (2021) o tema do enunciado é composto tanto pelas formas linguísticas, como pelos elementos extra verbais. "Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence" (Volóchinov, 2021, p. 228). Já a significação, refere-se aos aspectos que são reproduzidos e divididos dentro do enunciado. Ainda de acordo com o autor, a significação seria um meio para a concretização do tema, pois um não existe sem o outro.

Ainda sobre o gênero discursivo, Bakhtin (2003) afirma que todo gênero apresenta um estilo que está intrinsecamente associado à sua temática e unidade composicional, porém nem todos dão espaço para que o autor possa demonstrar o seu próprio estilo, como por exemplo, os gêneros que atendem a uma certa padronização, na qual as escolhas linguísticas já estão pré-determinadas.

Sob a ótica do Círculo, o estilo abrange todos os gêneros discursivos, em graus variáveis: mais determinado e invariável nos gêneros instituídos de modo mais objetivo e impessoal, como a correspondência oficial ou os documentos burocráticos; e os mais variáveis, em função da infiltração da subjetividade expressiva, como os textos literários, jornalísticos ou publicitários, entre outros (Puzzo, 2015, p. 179).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o gênero discursivo é determinado pelo aspecto expressivo do falante e pela sua relação valorativa com o conteúdo e objeto do enunciado. Volóchinov (2019) afirma que o conteúdo e o sentido de um enunciado dependem do ato expressivo do falante, porque mesmo sem palavras, é possível constatar a expressão material refletida pela entonação da voz ou gestos.

Esse pensamento é reforçado por Bakhtin (2003) ao destacar que a vontade discursiva de cada indivíduo só se manifesta através da escolha de um tipo de gênero e por sua entonação expressiva, na qual seu estilo e composição são determinados pelo tom valorativo do falante. Ainda de acordo com o autor, o estilo presente em um enunciado é determinado pelos recursos linguísticos, pelo objeto do discurso e pela relação valorativa do falante com esse objeto, uma vez que é por meio da interação discursiva que nascem os nossos pensamentos e os relacionamos com os pensamentos de outros sujeitos participantes do discurso.

Nesse sentido, Fiorin (2022) afirma que não é a estrutura linguística que é dialógica, mas os enunciados que dialogam com outros discursos e que carregam emoções e valores de pelo menos duas vozes, onde essas relações dialógicas podem ser sociais e individuais. De acordo com o autor, o dialogismo pode ser dividido em três conceitos: o primeiro define que o uso da linguagem em sua realidade é o princípio de todo enunciado, uma vez que se constitui por enunciados anteriores e posteriores a ele no processo comunicativo. Já o segundo, refere-se à forma como o discurso alheio passa a fazer parte de um enunciado, seja ele citado de forma nítida, ou quando não há uma separação da fala do citante e citado. E por fim, o terceiro conceito refere-se à constituição do indivíduo, na qual a sua consciência é constituída por vozes sociais que fazem parte do seu contexto, seja concordando ou não com elas, pois ele é um ser dialógico.

Para Brait (2016), na perspectiva dialógica, todo texto promove interação a partir do momento de sua criação, tendo a sua dimensão linguística caracterizada como um enunciado concreto que faz parte de um contexto sociocultural, sendo, portanto, um enunciado que possui um valor ideológico.

É essa a vida de uma obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra deve interagir estreitamente com a ideologia do cotidiano em transformação, preencher-se por ela e nutrir-se de sua seiva nova. Apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela [...] (Volóchinov, 2021, p. 214).



Sendo assim, ao analisar um gênero discursivo é importante compreender que os enunciados são dialógicos, ideológicos e constituídos pelas movimentações linguísticas uma vez que “a história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (Fiorin, 2022 p. 65).

Diante do exposto, compreender os pressupostos teóricos acerca da concepção bakhtiniana de linguagem contribuirá para a análise linguística-semiótica das artes visuais presentes no espaço urbano, uma vez que estes são um material linguístico e produto das interações discursivas entre o artista e seu contexto sociocultural.

## **2.2 A arte como linguagem**

As diversas formas de linguagem artística, abrangendo uma ampla variedade de modalidades como arte digital, arquitetura, cinema, dança, desenho, expressão corporal, escultura, fotografia, instalações, moda, música, performance, pintura, teatro, entre outras, representam um reflexo das múltiplas experiências humanas.

Para Moraes (2011) o contato com a arte nos permite desenvolver nossa percepção estética, tornando-nos sensíveis a uma infinidade de significados presentes no mundo ao nosso redor. Desde as decisões mais simples de caráter estético, como a escolha da cor que nos identifica ou o ritmo do nosso movimento corporal, até aspectos mais sutis, como a música que embala nossos sonhos ou a entonação da voz ao nos aproximarmos de alguém, tudo isso contribui para um universo de significados e símbolos estéticos que compõem nossa experiência humana.

A autora ressalta que podemos compreender a arte como um vínculo essencial entre o indivíduo e o todo. Por meio das diversas formas de manifestações artísticas, o ser humano desperta para a extensão de seu potencial criativo e, por vezes, confronta-se com suas próprias limitações e medos. No entanto, a identificação com as linguagens artísticas não deve ser passiva, mas sim resultar de contemplações que promovam a reflexão, ou seja, a arte em todos os seus aspectos, está intimamente ligada à magia e a sua capacidade de atribuir significado ao mundo.

Sendo assim, a arte é essencial para que o homem possa compreender e transformar o mundo, tanto quanto é necessária pela própria magia que ela contém. No que se refere as artes visuais, o estudo das imagens como forma de expressão cultural, têm sido realizado em diversas áreas, como história da arte, semiótica e teorias cognitivas. Santaella e Noth (1997), afirmam que desde a pré-história e antes da escrita, as imagens eram consideradas como forma de expressão da cultura humana. Para os autores, o mundo das imagens é dividido entre as diversas formas de representação visual e aquelas que criam forma em nossas mentes.

Como representações visuais, as imagens se diferem conforme a finalidade a que se destinam. Para Santaella (2012), dentre essas finalidades, a imagem pode ser utilizada tanto para ampliar e aguçar a capacidade perceptiva, como instigar o consumo por meio da publicidade ou para ilustrar um texto verbal.

Mas a maior parte do material visual produzido diz respeito unicamente à necessidade de registrar, preservar, reproduzir e identificar pessoas, lugares, objetos ou classes de dados visuais. Esses materiais são de grande utilidade para demonstrar e ensinar, tanto formal quanto informalmente. A última razão motivadora, e a de maior alcance, é a utilização de todos os níveis de dados visuais para ampliar o processo da comunicação humana (Dondis 1997, p. 183).

É importante ressaltar que as imagens são signos representativos do mundo real ou de algo abstrato, na qual a sua existência já indica um contexto e estes podem influenciar a interpretação individual de uma imagem. Segundo Santaella e Noth (1997, p. 76) “enquanto o tempo do enunciado é o tempo daquilo que está referido no discurso, o tempo da enunciação é o tempo do próprio discurso, de sua consecução e das marcas que esta deixa no discurso”.

Para Dondis (1997), a linguagem visual é o registro mais antigo da história humana, sendo a arte uma representação da realidade. Segundo o autor

[...] os filósofos concordam em que a arte inclui um tema, emoções, paixões e sentimentos. No vasto âmbito das diversas artes visuais, religiosas, sociais ou domésticas, o tema se modifica com a intenção, tendo em comum apenas a capacidade de comunicar algo específico ou de abstrato (Dondis, 1997, p. 8).

Nesse sentido, a arte é a representação visual, produto da condição humana, que muda historicamente conforme os meios e técnicas empregadas em sua produção. Santaella (2012), ressalta que a finalidade da arte não é apenas estética e

que sua definição não contempla a riqueza das diferentes formas de manifestações artísticas, o que coaduna com a afirmação de Dondis (1997), ao descrever que há um universo de símbolos que são utilizados para identificar ações, emoções, direções ou organizações.

### 2.2.1 Arte visual nos espaços urbanos

Muito antes de a tecnologia ser utilizada para compartilhar e eternizar os diferentes tipos de conhecimento, os indivíduos faziam isso por meio de símbolos visuais que podem ser encontradas em cavernas, originadas na antiguidade. De acordo com Hunter (2013), a caverna de Chauvet na região de Ardèche, localizado no sul da França, datado de pelo menos 35 mil anos atrás, é um exemplo desses registros, pois contém em seu interior, pinturas de animais e pequenas esculturas femininas.

A arte de rua possui raízes multiculturais e são associadas aos discursos dos grupos marginalizados, em que as manifestações do pensamento são registradas em muros e paredes do espaço urbano. Segundo Zuin (2018, p. 10), tais manifestações são “objetos de comunicação e significação, de um estatuto de textos, que se faz presente nas diversas sociedades humanas”.

Rink (2015) complementa essa ideia ao afirmar que esse tipo de arte representa o desejo individual do artista de se expressar e comunicar, uma vez que,

É possível observar, nas diversas pinturas espalhadas pelos centros urbanos, que existe um tipo de imaginação livre, lúdica e criativa dos grafiteiros. Esta pluralidade imaginativa representa uma abertura e heterogeneidade de modos de comunicação, um mosaico de possibilidades e, ainda, modos não oficiais de se formar opinião democraticamente (Rink, 2015, local 199).

Após a revolução industrial, artistas à paisana e armados com tintas e sprays, passam a decorar o espaço urbano dos centros comerciais, com imagens distópicas e humor irônico. Para Hunter (2013), o grafite mais antigo foi realizado há 4 mil anos por soldados semitas em um penhasco egípcio, sendo o ato de riscar superfícies uma forma de expressão que ocorre até os dias atuais. Para o autor

A arte de rua não é somente o grafite e, apesar das marcas textuais serem de extrema importância para o gênero, precisa ser distanciado de *tags* [marcas]. Estas são somente logotipos pessoais e possuem pouca

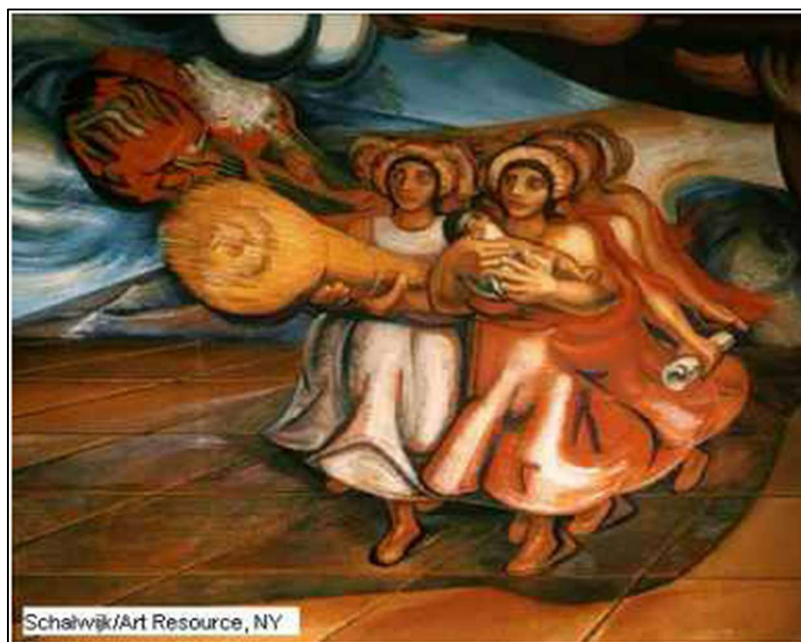
importância na arte de rua mais significativas, ainda que o artista possa usar uma *tag* ou uma assinatura em suas obras.

Ao passo que o puro grafite é visto, frequentemente, como uma saída intangível para uma juventude insatisfeita e sem educação, a arte de rua é associada a estudantes conscientes que o veem como um caminho para o sucesso na mídia. Embora isso às vezes seja verdade, há vários artistas de rua que deixaram de marcar suas *tags* em janelas de trens, usando formas para produzirem obras de arte de rua inovadoras, com propósitos mais altruístas (Hunter, 2013, p. 11).

O grafite, assim como o estêncil, pôster, pintura, dentre outras formas de produção, referem-se aos materiais e técnicas utilizados na transposição das manifestações artísticas por meio das linguagens, realizadas em muros, postes, escadas e qualquer outro lugar que faça parte do espaço urbano. A Figura 1, intitulada como *Tamoyos*, é um exemplo de manifestação das experiências e cotidianos do artista. Essa obra é uma representação do movimento muralista, fruto da Revolução de 1910, pela qual o povo mexicano lutava por sua identidade cultural, sendo que

Os textos realizados nos muros e nas paredes mexicanos tinham um caráter social e político, por preconizar o momento histórico do país na tentativa de resgate da identidade. Davam materialmente expressão à cultura das ruas e da sociedade. Essas manifestações tornaram-se quase “eternizadas”, pois foram divulgadas pelo mundo como sendo a manifestação de liberdade dos seus realizadores (Zuin, 2018, p.26)

**Figura 1: Mural Mexicano intitulada como Tamoyos**



Fonte: Zuin, 2018, p. 27.

No Brasil, o movimento muralista não foi muito explorado, apesar de ter sua representatividade por meio de artistas como Cândido Portinari, entre outros. Ribeiro e Baptaglim (2018) ressaltam que foi a partir da metade do século XX que a sociedade passou a ter um novo olhar para o muralismo, desenvolvendo ações em vários centros brasileiros, com o intuito de tornar os espaços urbanos um local para manifestação cultural. Essa mudança na cultura popular, também ocorreu na cidade de Nova York, no final da década de 1960, época que ficou conhecida como *street art*. Dutra (2020) descreve que, embora esse tipo de arte tenha sido visto como sinônimo das manifestações dos excluídos, a partir das melhorias que ocorriam nas cidades, passou a ter uma maior notoriedade e visibilidade no século XXI.

Segundo Hunter (2013), esse movimento foi retratado no filme *os 12 macacos* de Terry Williams de 1995, que utilizou em seu roteiro a arte urbana das ruas da Filadélfia, filmando áreas semiabandonadas e que hoje, fazem parte do programa comissionado de arte.

A tendência para os edifícios, que eram antigas penitenciárias ou indústrias, serem os locais favoritos para os artistas do grafite facilitou o uso destes como espaços oficiais de galerias. Como o trabalho se espalhou pela própria rua, a Filadélfia começou a acumular um enorme número de murais gigantescos. Muitos destes eram parte de programas comunitários de base de reconstrução por meio da arte, ou eram apenas artistas de trabalho independente (Hunter, 2013, p. 12).

No Brasil, entre as décadas de 70 e 80, período que corresponde à ditadura militar, muitos jovens e artistas de diversas classes sociais, passaram a pintar muros e paredes como prática de manifestações. Para Zuin (2018), nessa época esse tipo de arte não era valorizado e estava diretamente associado a gangues de rua e grupos da periferia. Porém, atualmente, a arte visual nos espaços urbanos é reconhecida

[...] como a tatuagem da cidade, que traz arte a espaços mortos. Para outros, por ser associado à resistência, à manifestação de uma minoria oprimida em um mundo onde o poder do capitalismo dita as regras. Pode ser também uma cicatriz que traz consigo marcas de luta, liberdade de expressão, uma provocação que visa impactar e fazer refletir. Há, ainda, aqueles que a consideram uma micose que se espalha desordenadamente pelos espaços livres da cidade, desafiando o poder público e a propriedade privada, mais associada à pichação (Dutra, 2020, p. 98).

Porém, é importante ressaltar que, quando a arte visual nos espaços urbanos tem como objetivo valorizar o patrimônio público ou privado por meio de manifestação

artística e mediante autorização do proprietário do local, não configura crime conforme a Lei nº 12.408/2011. Para Rink (2015, local. 208), o conteúdo imagético desse tipo de arte favorece “a produção de subjetividade, o que significa também a produção de uma nova forma de produzir cultura, engendrando novos elementos que enriquecem e transformam o imaginário social”.

Nesse sentido, a cidade de São Paulo possui alguns espaços que são utilizados para a manifestação artística, como, por exemplo, o Beco Escola Aprendiz, que está localizado na Vila Madalena. Zuin (2018, p. 114), descreve que o Beco Escola Aprendiz “é um lugar onde os textos do grafite se manifestam na Vila Madalena com características diferentes dos textos grafitados nos suportes a céu aberto da cidade de São Paulo e do bairro”. Nesse espaço é possível encontrar obras de artistas profissionais e amadores, como por exemplo, a obra realizada em 2005 pela dupla de artistas brasileiros Os Gêmeos (veja Figura 2). Reconhecidos mundialmente, a obra utiliza cores vivas, uma das características do estilo dos artistas.

**Figura 2: Beco da Escola Aprendiz - Obra de Os Gêmeos**



Fonte: Zuin, 2018, p. 119.

Além desses espaços, o Brasil se tornou um solo fértil para o muralismo, em que as manifestações artísticas passaram a ser utilizadas como ferramenta de decoração. Kaiper (2023) reforça essa ideia ao afirmar que o muralismo tem se tornado um instrumento decorativo inovador e único, onde artistas especializados em pinturas artísticas transformam os ambientes residenciais e comerciais.

O mural realizado em 2019 (Figura 3), no Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté, é um exemplo de como a arte visual pode ser utilizada para transformar o espaço comercial. A obra foi um presente do artista plástico Marcos Andruchak, conhecido por suas obras Abstratas e Cubistas, que atuou na instituição como professor de produção gráfica entre os anos de 1996 e 2005 (Unitau, 2019).

**Figura 3: Mural do Departamento de Comunicação Social da Unitau**



Fonte: Unitau, 2019.

Embora haja diversos representantes da arte urbana ao redor do mundo como Jean-Michel Basquiat (Estados Unidos), Os Gêmeos (Brasil), Eduardo Kobra (Brasil), Blek Le Rat (França), Frank Shepard Fairey (Estados Unidos), Kurt Wenner (Estados Unidos), Miguel Ángel Belinchón Bujes (Espanha) entre outros, é importante salientar que,

A maioria das artes de rua é menos dedicada politicamente e utiliza temas clássicos que comunicam a eterna relação do homem com a natureza no ambiente urbano, e desafia nossas percepções da sociedade moderna. Longe de atingir seu ápice, a arte de rua está em constante evolução chegando a um novo caminho de instalações interativas, utilizando itens encontrados e novos materiais para abrigar a imaginação de praticantes inovadores (Hunter, 2013, p. 15).

Ao discorrer sobre o conceito de arte visual nos espaços urbanos e seu processo histórico, buscou-se descrever alguns aspectos que o caracterizam como uma manifestação sociocultural. Apesar de sua efemeridade, o uso das tecnologias de comunicação possibilitou novas formas de preservar esse acervo vivo, uma vez



que, por meio da fotografia, vídeos e documentários, permite aos artistas compartilharem suas produções nas mídias digitais.

### 2.3 O Gênero documentário

O documentário é um gênero discursivo audiovisual informativo, cujo propósito é comunicar sobre situações do mundo real a partir do ponto de vista do autor. Para Lucena (2012), o documentário é uma produção audiovisual que registra fatos, personagens e situações da realidade, visando transmitir uma mensagem ou informação, utilizando quando necessário, cenários artificiais para reproduzir o modo de vida do contexto social que se pretende filmar, a partir da perspectiva do cinegrafista.

Ainda segundo o autor, fazer documentários é uma forma de relacionarmos com o mundo, uma vez que os elementos audiovisuais ganharam destaque devido ao YouTube e blogues dos mais variados temas, na qual o texto escrito vem sendo substituído cada vez mais pela informação audiovisual. Nesse sentido, pode-se dizer que o documentário é um gênero discursivo que incorpora diferentes linguagens como a verbal, sonora e visual.

Para Filatro e Cairo (2015), o documentário é multidimensional e dinâmico, e permite registrar fatos e acontecimentos combinando imagens, entrevistas e texto narrado em segmentos articulados. Guzmán (2017) complementa que é preciso fazer um esboço do que será documentado, sendo este um exercício de intuição, dedução, investigação e imaginação.

Nesse sentido, a produção de um documentário envolve vários tipos de conhecimento como vivência pessoal, criatividade e escrita, que nos leva a registrar, criar e documentar sobre determinado objeto, pessoa, comunidade ou mundo, uma vez que

[...] o documentário, diferentemente da ficção, é a edição (ou não) de um conteúdo audiovisual captado por dispositivos variados e distintos (câmera, filmadora, celular), que reflete a perspectiva pessoal do realizador – ou seja, nem tudo é verdade no documentário –, envolvendo informações colhidas no mundo histórico, ambientações quase sempre realistas e personagens na maioria das vezes autodeterminantes (que falam de si ou desse mundo), roteiro final definido e não necessariamente com fins comerciais, com o objetivo de atrair nossa atenção (Lucena, 2012, local 171).



Guzmán (2017) afirma que a produção de um documentário envolve uma lista de sequências que envolve a escrita, como: a descrição da localização de cenários, as ideias quanto aos elementos principais e estratégias de produção, bem como os resultados da pesquisa acerca do tema que será abordado no filme. Para o autor, uma pesquisa aprofundada permite ao produtor do documentário uma maior liberdade de movimento e maior repertório para improvisar.

Para isso é comum utilizar um esquema de atividades que sirva como uma orientação para a montagem do material de filmagem e as possíveis combinações das imagens coletadas para o filme. Puccini (2022) descreve que é durante a roteirização que são definidas as sequências do filme, articulando depoimentos, imagens, entrevistas e outros materiais que fazem parte do repertório do documentarista, e que trará sentido ao documentário.

Conforme Filatro e Cairo (2015), a roteirização serve como um guia voltado para a produção de conteúdo digital, indicando atividades que deverão ser desenvolvidas para que a mídia digital seja produzida (Quadro 3). É importante ressaltar que todas as atividades propostas no modelo de roteirização indicado no quadro abaixo, fazem parte do processo de pré-produção de conteúdo digital.

**Quadro 3: Etapas de Roteirização**

Etapas	Formato	Descrição
Sinopse	Textual	Versão um pouco mais desenvolvida da <i>storyline</i> , incluindo apresentação da história, tema central e personagens, e o conflito que desencadeia as ações e solução, caso houver. Também reúne indicações sobre época, os lugares, cenários, o perfil dos personagens, mas sem detalhar as cenas ou falas.
Argumento	Textual	Versão mais longa da sinopse, na qual referências ao contexto sociopolítico e cultural são intercaladas ao enredo da história. Em geral, aprofunda-se na caracterização das personagens e descrição de locais, visando conferir um realismo à narrativa.
Roteiro	Textual ou gráfico	Traz o detalhamento de segmentos, cenas e/ou sequências, na forma de roteiro textual ou gráfico ( <i>storyboard</i> ), conforme as especificidades de cada mídia ou gênero.

Fonte: Adaptado de Filatro; Cairo, 2015.

Nesse caso, dependendo do gênero e mídia a ser produzido, a roteirização poderá assumir diferentes formatos, pois como afirmam as autoras, no caso da elaboração de um texto-base, este deverá conter orientações sobre a estrutura de diagramação e indicação dos elementos hipertextuais, quadros, imagens e sequenciamento. Dito isso, pode-se afirmar que:

A atividade de roteirização em documentário é a marca desse esforço de aquisição de controle de um universo externo, da remodelação de um real nem sempre preñado de sentido. Roteirizar significa recortar, selecionar e estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará um começo e seu fim (Puccini, 2022, local 122).

Ao roteirizar um documentário, Lucena (2012) destaca que a sinopse é o primeiro elemento a ser considerado na produção do documentário e trata-se de um texto, contendo uma ou duas frases, que apresenta um resumo da proposta e tema do documentário. Para o autor, ele é a base para construir o argumento, que é a estrutura e esqueleto do projeto, apresentando um texto mais elaborado, entre 20 e 30 linhas, contendo início, meio e fim, além de:

- Uma breve descrição do tema que será abordado e dos personagens (se houver);
- Indicação das locações, ambientes, tipos de imagens a serem escolhidos e a forma de narrativa (narrador ou depoimentos diretos);
- O que será filmado (pessoas, locais, etc.);
- As imagens e ilustrações que serão utilizados.

Por outro lado, o roteiro em si é a matriz do filme que deve ser cuidadosamente planejado. De acordo com Lucena (2012), nesse documento deve conter cabeçalho, indicando o momento e onde a cena está acontecendo, uma breve descrição dos elementos que irão compô-la como personagens cenários, trilha sonora e efeitos visuais e por fim, a narração, indicando se o narrador estará presente nas cenas ou ausente. É importante ressaltar que a narração deve contar ao espectador aquilo que ele não consegue captar com a observação das imagens.

Filatro (2018) propõe dois modelos de roteiro, um textual que é mais simples e dividido por blocos e um mais gráfico. No modelo textual as informações são divididas

pelo número das cenas (veja Quadro 4), que pode ser evidenciado no cabeçalho, além de conter uma breve descrição da cena e das falas do narrador.

**Quadro 4: Roteiro Textual**

Cabeçalho	Exterior – Memorial – Dia
<p>Descrição da cena</p> <p>Operários trabalhando na obra, construção do salão de artes, fusão com imagens gerais da inauguração, gente andando na via de acesso, bandas e grupos folclóricos cantando e dançando.</p>	
<p>Narração em <i>off</i></p> <p>O sonho da integração latino-americana, concebido por Oscar Niemeyer e Darcy Ribeiro completa dezesseis anos e olha o futuro.</p> <p>Arquitetura, poesia e cidadania formam uma realidade viva.</p>	

Fonte: Adaptado de Lucena, 2012.

Por outro lado, o roteiro gráfico chamado de *storyboard*, apresenta a sequência narrativa de forma visual, mais próximo da sequência das ações que serão realizadas durante o filme (veja Figura 4).

**Figura 4: Modelo de Storyboard**



Fonte: Adaptado de Filatro, 2018, p. 42.

A Figura 4 é um exemplo de roteiro gráfico que indica a sequência e o período em que as cenas ocorrem. Nesse modelo, as instruções de produções são registradas na lateral esquerda do documento e ocupando a parte central e lateral direita, a ilustração da cena e sequência narrativa.

Após a roteirização, segue-se a fase de edição que graças as mudanças tecnológicas, facilitou o processo de como os filmes são editados. De acordo com Lucena (2012), as ferramentas de softwares foram simplificados, sendo que alguns são autoexplicativos, bem como há disponíveis editoriais ou vídeos explicativos na internet.

Ainda segundo o autor, a melhor forma de divulgar o trabalho realizado é utilizando a internet, que se tornou um repositório de filmes profissionais e amadores de todo o mundo. Para ele, as redes sociais e os blogues são a melhor forma de divulgar o trabalho de quem quer seguir na área de produção de documentários.

Por fim, é importante ressaltar que o documentário é produto da observação da realidade e que reflete o posicionamento ideológico e subjetivo do editor, sendo, portanto, resultado da interação discursiva do produtor com o contexto cultural, social e histórico.

### **3 A ARTE E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

A escola é um ambiente onde os alunos desenvolvem habilidades e competências que os preparem para o convívio social e para atuarem como cidadãos ativos na sociedade. Nesse sentido, o estudo das artes visuais dos espaços urbanos poderá contribuir para o ensino-aprendizagem, uma vez que a leitura visual contribui para a interpretação de textos e a relação dialógica com diferentes textos, afinal

A leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que estes atributos em diferentes contextos conferem á imagem é imperativo da contemporaneidade (Barbosa, 2017, p. 14).

Dito isso, nesta seção apresento a fundamentação teórica relacionada às práticas educacionais relacionadas ao estudo da linguagem das artes visuais presente nos espaços urbanos. Para isso, serão apresentados os conceitos relacionados à prática de leitura e produção textual, a análise linguística e semiótica e multiletramentos, bem como, sobre como a tecnologia e aprendizagem baseada em projetos pode ser utilizada no contexto escolar.

#### **3.1. Leitura e produção textual**

Possuir a capacidade de compreender e interpretar diferentes textos, permite ao indivíduo ter autonomia sobre a sua própria vida, uma vez que a leitura é um instrumento que garante a nossa participação em uma sociedade letrada. Conforme Solé (2014, p. 25) a leitura permite que ele se torne “um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”.

Entende-se como compreensão leitora a capacidade que temos de compreender algo que está além do reconhecimento dos códigos linguísticos de uma língua, independente dos elementos que estão presentes em um texto, sejam eles de forma explícita, como a linguagem verbal e verbo-visual, ou implícita, relacionados ao contexto e intenção do autor. Sendo assim, o processo de leitura vai além da simples decodificação de palavras ou reconhecimento da estrutura do texto, pois envolve diversas estratégias cognitivas relacionadas ao conhecimento do leitor e da sua capacidade em reconhecer as sinalizações textuais.

Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2008, p. 11).

Como afirmam Marcuschi (2008), Kleiman (2002), Cosson (2009), Koch e Elias (2008), ler é uma prática de interação social. Ainda sobre o conceito de leitura, Coscarelli e Novais (2010) complementam que ela é um sistema complexo e dinâmico, que exige do leitor além dos conhecimentos verbais, o conhecimento de todas as linguagens que fazem parte do processo comunicativo.

Cosson (2009) destaca que o processo de leitura é um diálogo entre o leitor e o texto, tendo como fronteira o contexto. Para o autor

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das condições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (Cosson, 2009, p. 41).

Isso demonstra que o processo de compreensão é uma atividade sociocultural, uma vez que internalizamos os conhecimentos obtidos por meio das experiências vivenciadas ao longo da vida. Marcuschi (2008) descreve que a construção de sentidos ocorre de maneira colaborativa, na qual a ideia de referência e coerência são construídas de forma interativa, uma vez que os sentidos produzidos pelo texto são influenciados pela vivência do leitor.

Para Kleiman (2002), ao lermos fazemos conexões com outros textos e leituras, em que colocamos em ação nossas crenças e valores, os quais são reflexos do grupo social do qual fazemos parte, afinal

Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças a interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. (Solé, 2014, p. 56).

Tal perspectiva corrobora com a importância em compreender que a leitura não pode ser vista como algo mecânico, da qual se busca extrair informações acerca da

intenção do autor. Dessa forma, a leitura deve ser compreendida como um conjunto de atividades que envolve a compreensão dos elementos lexicais, sintáticos e da organização textual, nas quais a construção de significados é reelaborada ao longo desse processo (Coscarelli; Novais, 2010).

Para Marcuschi (2008), no novo contexto teórico, as práticas de leitura são tratadas como uma ação coletiva, solidária e sócio interativa, em que a compreensão ocorre por meio de inferências, resultando na construção de sentidos. Ainda de acordo com o autor, ler e compreender são ações equivalentes e que fazem parte do processo cognitivo, envolvendo os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, pessoais, institucionais, culturais, sociais e lógicos.

Mas é importante ressaltar que um único texto pode resultar na construção de diferentes significados, uma vez que a interpretação depende do objetivo do leitor ao lê-lo. Conforme explica Solé (2014, p. 31),

[...] a interpretação que nós leitores realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que os leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo (Solé, 2014, p. 31).

Isso quer dizer que nem sempre o leitor irá construir o mesmo significado dado pelo autor ao produzir um texto, pois o processo de leitura oferece diferentes interpretações de um mesmo signo linguístico que dependem do objetivo e das estratégias a serem utilizadas para a sua compreensão.

Coscarelli e Novais (2010) ressaltam que o resultado desse processo pode ser imprevisível e nem sempre proporcional ao seu propósito, pois a leitura

É um sistema aberto, porque recebe estímulos externos (aberto à energia que vem fora de si mesmo), é dinâmico, porque está em constante modificação, é auto-organizado porque cria novos padrões espontaneamente sem necessitar de um sistema regulador ou um gerente externo e é não linear porque pode gerar resultados desproporcionais (Coscarelli; Novais, 2010, p. 37).

Nesse contexto, pode-se dizer que as práticas de leitura no ambiente educacional devem promover o conhecimento de diferentes gêneros discursivos que possuem em sua constituição, além dos elementos verbais, outros tipos de linguagens. Diante disso, “a leitura precisa ser abordada de forma a considerar os

diversos fatores que agem concomitantemente nesse processo de construção de significados” (Coscarelli; Novais, 2010, p. 41).

Assim como ocorre com a leitura, o processo de produção textual também envolve vários elementos, pois como destaca Koch e Elias (2010), o texto é um evento sociocomunicativo e que se relaciona com a linguística e o contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido, escrever é uma forma de expressar o pensamento do escritor perante a perspectiva do leitor, ou seja, é o resultado da relação interativa entre escritor e leitor.

Marcuschi (2008) destaca que não podemos definir a produção de um texto oral ou escrito como um conjunto de regras formais sob o ponto de vista linguístico, discursivo ou cognitivo, uma vez que

1. o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.;
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos* que são *multifuncionais* sob vários aspectos tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (Marcuschi, 2008, p. 80).

Dentro dessa perspectiva, Koch (2014) afirma que ao produzirmos textos escritos ou orais, utilizamos múltiplos recursos que vão além daquelas estruturadas por meio das palavras. Isso demonstra que, durante esse processo, devemos considerar as relações discursivas e interacionais que há entre o escritor e seu interlocutor.

Para Koch e Elias (2010), a escrita é um produto dessa interação e dependendo do objetivo e do suporte de veiculação, o escritor poderá recorrer a diferentes estratégias linguísticas e interacionais, como:

- ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e objetivo da escrita;



- revisão da escrita ao longo de todo processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (Koch; Elias, 2010, p. 34).

É importante ressaltar que cabe à escola capacitar o aluno para que este seja capaz de se comunicar por meio da oralidade e de textos bem escritos, pois, como destaca Marcuschi (2008, p. 55), “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”. O autor ainda afirma que, ao escrever, mesmo que não haja uma interação face a face, os papéis que cabem ao escritor e ao leitor devem ser preservados, afinal, a escrita, a seu modo, é uma forma de reprodução da comunicação oral.

Quando se trata do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, o próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) prevê que a escola deve considerar o aluno como produtor de textos e que é por meio deste, que ele pode ser compreendido. Ainda de acordo com esse documento, o texto deve ser considerado a unidade básica da linguagem verbal e compreendido como um discurso, produto do contexto social, histórico e cultural e da interação entre interlocutores e outros textos que o compõem.

Assim, promover atividades que incentive a prática da leitura e produção de textos orais e escritos, permitirá que o aluno desenvolva habilidades que contribua para que ele possa ter o domínio da língua, bem como possa participar de diferentes contextos sociais e culturais. Afinal, ler e escrever é uma prática social necessária para compreender os diferentes discursos presentes em uma sociedade.

### **3.2 Análise semiótica de conteúdo imagético**

Praticamos o ato de ler de forma intuitiva, pois, assim como o texto possui diferentes formas de significação, a imagem também se utiliza de diversos meios para representar e significar a realidade. Lima (2020) destaca que a imagem é como um texto que contém informações como estilo, técnicas, características dos indivíduos, contexto de sua criação, a cultura e o lugar a que pertence, entre outros aspectos.

Ao interpretar uma imagem buscamos compreender o que ela representa no mundo real, desenvolvendo habilidades de leitura de diferentes gêneros discursivos,

Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam,

como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, local 105).

De acordo com Lima (2020), ao nos depararmos com uma imagem, colocamos em prática três tipos de leitura: a interpretativa, a formal e a contextualizada. A leitura interpretativa está relacionada ao primeiro contato visual em que buscamos descrever de forma simples, qual é o seu contexto imagético e as sensações e emoções que ela transmite. Nesse processo, o leitor utiliza-se dos seus conhecimentos prévios e vivências fazendo comparações para descrever o que ele vê e sente no primeiro contato com a imagem.

Já a leitura formal, leva em consideração a composição como um todo, identificando os elementos visuais contidas na imagem como ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, etc. Para Dondis (1997) esses são elementos básicos que compõem todo tipo de mensagem visual e explica que o ponto é a unidade mínima que indica o marcador de espaço; a linha é o articulador da forma, como por exemplo, o círculo, o quadrado e as infinitas variações e combinações de planos e dimensões; o tom que corresponde a ausência ou não de luz; a cor, elemento visual mais expressivo e emocional; e a dimensão e movimento que indica a direção que o olhar percorre ao analisar o campo visual da imagem.

E por fim, na leitura contextualizada, é feita uma análise mais aprofundada, buscando reconhecer o que o artista buscou apresentar em sua obra identificando os elementos reais ou imaginários contidos na imagem. O autor ressalta que nessa etapa, o leitor precisa ter algum conhecimento prévio sobre a história de vida do autor, contexto histórico e as influências socioculturais da época em que viveu, podendo realizar perguntas como: Quem é o autor da imagem? Em que época foi produzida? Quais são as principais características contidas na imagem? O que ela representa? etc.

Santaella (2012) complementa que toda imagem é uma representação visual que se difere de acordo com o seu uso, podendo corresponder a formas puras, abstratas ou coloridas, ou ainda, representar algo semelhante ao mundo real ou algo simbólico, no qual sua compreensão vai além dos sentidos visuais. Assim, ler é apreciar uma imagem sob vários aspectos, observando o tema, suas formas e outros fatores relacionados as percepções sensoriais.

Nesse sentido, a teoria semiótica permite que todo e qualquer signo seja analisado:

- em si mesmo, nas suas propriedades internas, ou seja, no seu poder para significar;
- na sua referência àquilo que ele indica, se refere ou representa; e
- nos tipos de efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários (Santaella, 2018, p. 5).

Dentre os conceitos estudados por essa perspectiva, a teoria dos interpretantes busca compreender o que o signo produz por meio de três níveis de interpretação. Santaella (2018) explica que o primeiro nível, chamado de interpretante imediato está relacionado a capacidade que o signo tem para ser interpretado. Já o segundo nível, do interpretante dinâmico, refere-se ao efeito emocional, associado aos sentimentos provocados pelo signo, ao efeito energético, relacionado as ações físicas e mentais que utilizamos durante a leitura do conteúdo imagético e ao efeito lógico, relacionado as regras de associação, que de forma internalizada aplicamos no processo de análise do signo, de forma a lhe dar significado.

Por outro lado, a semiótica discursiva propõe analisar o conteúdo imagético por meio de dois planos: o do conteúdo e o da expressão. O plano do conteúdo é onde ocorre o processo de significação, que nasce das variações culturais, ou seja,

O plano do conteúdo é onde as oposições básicas fundamentais são concretizadas em forma de objetos e valores, além de serem figurativizados e tematizados. Nesse plano são apreendidos os efeitos de sentido produzidos e reiterados pelos formantes e suas disposições e inter-relações (Zuin, 2018, p. 15).

Já o segundo plano, o da expressão, refere-se a forma única de manifestação do significado, ou seja, ao tipo visual utilizado, como por exemplo, pintura, desenho, texturas e suporte. De acordo com Zuin (2018, p. 17), a significação se dá no plano da expressão e este é figurativizado de acordo com a forma que cada indivíduo atribui sentido a uma imagem, “uma vez que para entender o mundo cada cultura tem sua maneira singular de expressá-lo e de interpretá-lo”.

Nesse sentido, a semiótica serve como um roteiro de análise, porém não abarca todo o conhecimento necessário para compreender determinado processo de signos. “Se o repertório de informações do receptor é muito baixo, a semiótica não

pode realizar para esse receptor o milagre de fazê-lo produzir interpretantes que vão além do senso comum” (Santaella, 2018, p. 6).

Por isso, nem todos têm a mesma percepção e nem todos os aspectos são observados. Algumas pessoas se emocionam, outras criticam. Essa diversidade possibilita inúmeras interpretações e formas de apreciações. Portanto, quanto mais argumentos tivermos, mais as possibilidades se ampliam (Lima, 2020, p. 7).

Portanto, identificar as partes constitutivas de uma imagem e como elas se relacionam ajudará o leitor a atribuir significado ao conteúdo imagético. Porém, cabe ressaltar que toda imagem reflete uma mensagem relacionada ao processo e circunstância de sua criação, sendo necessário compreender tanto o contexto pessoal e cultural de seu produtor, como o meio social em que ele vive.

### **3.3 Multiletramentos**

O termo letramento foi definido inicialmente como a compreensão da escrita, como explicam Paulino e Cosson (2009). Esse conceito passou por diferentes transformações com o passar dos anos, compreendendo o período que vai desde quando a escrita era restrita às pessoas com instrução, até quando ela passou a ser referenciada como a habilidade de ler e escrever, desenvolvida durante a alfabetização escolar. Essas transformações ocorreram em dois contextos, sendo o primeiro relacionado ao campo social e voltado para o exercício da cidadania, chamado de letramento funcional, e o segundo voltado para os trabalhadores sem instrução, tendo como propósito as transformações sociais.

Street (2006) descreve que os Novos Estudos de Letramento consistiram em definir o conceito de letramento como uma prática social, e não apenas como um conjunto de habilidades. Desse modo, o letramento é tido como um ato social, em que a sua forma não pode ser tratada como algo neutro, uma vez que o seu estudo contém pressupostos ideológicos. Para o autor, o modelo de letramento autônomo busca simplesmente impor as concepções ocidentais de letramento a outras culturas, enquanto o modelo ideológico oferece uma visão cultural, na qual se modifica de um contexto para o outro.

Paulino e Cosson (2009) complementam essa ideia ao indicar que, entre 1970 e 1980, os termos autônomo e ideológico eram utilizados para referenciar o modelo

de letramento, relacionado às práticas sociais que englobam tanto a escrita como as interações sociais. É na sociedade moderna que são criadas outras derivações desse conceito como: letramento digital, financeiro, midiático, cinematográfico, pictórico e computacional, passando a ser definido como múltiplos letramentos. Porém, de acordo com o Grupo Nova Londres que adotou o termo multiletramentos, esse conceito passou a referir-se à diversidade linguística, cultural e dos meios de comunicação presentes no meio social.

Em um contexto em que a diversidade sociocultural se inter-relaciona em um mundo cada vez mais globalizado, o conceito de letramento deve levar em consideração a variedade de textos produzidos no meio midiático. Para os pesquisadores do Grupo Nova Londres (2021), a visão de letramento retratada pelas abordagens tradicionais que eram centradas na língua, não considerava essa diversidade cultural e linguística do mundo atual, impulsionada pelos múltiplos canais de comunicação, por outro lado,

Uma pedagogia de multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais [...] – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e mais intimamente relacionado à língua do que o “mero letramento” jamais seria capaz de permitir (Grupo Nova Londres, 2021, p.106).

Rojo (2012) reforça esse pensamento ao destacar que o conceito de multiletramentos se refere à multiplicidade cultural das sociedades, bem como, à multiplicidade semiótica na produção de textos informativos e comunicacionais. Entende-se como semiótica a ciência que busca estudar os diferentes tipos de signos e seus processos, pois como destacam Noth e Santaella (2017) a palavra é tanto um signo verbal como um signo visual, uma vez que sua forma escrita também é representada visualmente. Ainda de acordo com os autores, “a semiótica só é possível por meio de uma língua humana, embora ela possa estudar todos os outros tipos de signos visuais, sonoros e híbridos, não só os signos verbais” (Noth; Santaella, 2017, p. 19).

A combinação de diferentes semioses refere-se ao conceito de multiplicidade de linguagens, na qual essa diversidade de produção textual reside no fato de que:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;

- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Para Lemke (2010), cada tipo de letramento reúne um conjunto de conhecimentos sociais relacionados a pessoas, mídias e estratégias que tem como propósito a construção de significados. Para ele, todo letramento é midiático, na qual a construção de sentidos não ocorre de forma isolada, pois é preciso que haja o emprego de diferentes signos linguísticos. “Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código” (Lemke, 2010, p. 456).

Nesse contexto, Dionísio (2011) destaca que ser uma pessoa letrada na atualidade é possuir a capacidade de atribuir e construir sentidos por meio de diferentes fontes de linguagem e nas diversas formas de representação do conhecimento na sociedade. Com o avanço tecnológico e as possíveis combinações entre os diferentes tipos de linguagens, que tiveram como resultado os gêneros multimodais, houve a necessidade de reelaborar as formas habituais de leitura e escrita.

No universo digital, por exemplo, a combinação de diferentes formas de linguagem propõe uma nova forma de leitura. Trindade e Sales (2021, p. 157) afirmam que “a multimodalidade é um campo fértil para desenvolver questões de língua e linguagem, explorando textos escritos, orais, imagéticos, etc., visto que, todos os elementos contribuem para o sentido de um texto”.

Para Rojo e Barbosa (2015), os gêneros na atualidade, que estão disponíveis nos veículos impressos, analógicos e digitais, são compostos pela linguagem verbal, corporal, sonora e visual e a sua composição depende, de uma certa forma, das mídias em que irão circular ou de sua produção. Isso ocorre devido às mudanças no cenário social, pois como destacam Kress e Van Leeuwen (2021), no cenário da semiótica exige-se uma nova compreensão das novas formas de pensamento, uma vez que dentro de um contexto sociocultural o mesmo significado pode ser expresso por diferentes semioses.

A combinação de diversas semioses é capaz de construir mais significados, do que conseguiria significar separadamente. Lemke (2010) afirma que “

Na prática, todo gênero multimidiático, toda tradição de letramento multimidiática, restringe o enorme conjunto de possibilidades para apenas algumas combinações permitidas ou favorecidas, mas há ainda sempre mais do que alguém poderia obter apenas adicionando mídias separadamente. Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado do texto (Lemke, 2010, p. 462).

Dionísio (2011) ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros discursivos, uma vez que as ações sociais são fenômenos multimodais, o que coaduna com o Grupo Nova Londres (2021) ao afirmar que a construção de sentidos é multimodal, pois todo gênero escrito acaba sendo projetado visualmente. Para Kress e Van Leeuwen (2001), pela perspectiva da semiótica, a materialidade da semiose é construída pelas ações culturais ao longo do tempo, interagindo com a materialidade dos sentidos, sendo, portanto, alheio a qualquer atividade específica de um determinado campo do conhecimento.

Ao se trabalhar com as práticas de multiletramentos na sala de aula é preciso considerar as características multimodais durante a leitura, análise e produção de enunciados. Para isso, a escola precisa promover experiências significativas que abordem os diferentes tipos de letramento, como a produção de gêneros que circulam no meio digital e a diversidade cultural (Rojo; Barbosa, 2015).

Na sociedade atual, na qual somos impactados com as novas tecnologias e com novas práticas de comunicação, estamos sujeitos a novos tipos de letramento. Por isso

O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pelas diversidades cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que advém dessa diversidade (Grupo Nova Londres, 2021, p. 140).

Sobre as práticas de multiletramentos no contexto escolar, Lemke (2010) destaca que devemos estender as habilidades de interpretação críticas, ao analisar os diferentes tipos de gêneros multimodais, ajudando os alunos a compreender que a leitura de um texto é diferente da leitura de uma imagem. Segundo o autor, “nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa” (Lemke, 2010, p. 462).

Rojo (2009) afirma que o letramento escolar voltado para as práticas de leitura e escrita de gêneros escolares não será suficiente para atender as demandas do

mundo contemporâneo. Nesse caso, é preciso ampliar as práticas de multiletramentos, de forma a abordar a multiplicidade de letramentos que circulam no meio social, bem como a diversidade cultural que circula nas diferentes esferas discursivas, pois

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro dos seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (Rojo, 2009, p. 115).

Nesse sentido, desenvolver atividades que envolvam a multimodalidade e a diversidade cultural contribuirá para a prática de multiletramentos no ambiente escolar, uma vez que este aponta para as múltiplas linguagens presentes nos textos atuais e para os letramentos em múltiplas culturas (Rojo, Moura, 2019).

Para isso, cabe ao educador trazer exemplos para o contexto escolar que combinem diferentes meios semióticos e que façam parte do contexto sócio, histórico e cultural do educando. Assim, trabalhar com as artes visuais nos espaços urbanos contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que exigirá do aluno um esforço para compreender os recursos linguísticos utilizados na construção de sentidos.

### **3.4 O uso das tecnologias digitais no contexto educacional**

A tecnologia digital é uma realidade que faz parte do contexto social em que vivemos, pois graças ao avanço tecnológico e as redes de acesso à internet, temos à disposição, diversos recursos e serviços a apenas um toque na tela do celular. Almeida (2018) destaca que, a partir da segunda década do século XXI com a intensa expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), criou-se um espaço híbrido de conexões no qual as linguagens midiáticas passaram a ser utilizadas para interagir e expressar novos modos de pensamento. Para a autora, essas mudanças requerem

[...] uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contexto de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (Almeida, 2018, p. X).



A rede de computadores é um universo que, além de promover a interação entre os diferentes sujeitos, permite o acesso a diferentes fontes de informação e recursos digitais que auxiliam no aprendizado e construção do conhecimento em diversas áreas. Para Moran (2018), o fácil acesso à internet e aos conhecimentos digitais facilita o processo de aprendizagem no qual é possível desenvolver propostas educacionais inovadoras.

Lima e Moita (2011) complementam que as mudanças tecnológicas resultaram na implantação de outras formas de ensino baseadas na diversidade de recursos multimídia, e que são úteis para a elaboração e ampliação de conhecimentos, contribuindo para ações pedagógicas que promovam a interação entre os alunos e a tecnologia. Para as autoras

[...] uma das formas de se promover um ensino de qualidade é através do emprego de tecnologias que se apresentem como uma ferramenta pedagógica que propicie a integração do aluno no mundo digital, através da otimização dos recursos disponíveis, possibilitando uma multiplicidade de formas de acesso ao conhecimento, de forma dinâmica, autônoma, prazerosa e atual (Lima; Moita, 2011, p. 256).

Nesse contexto, Tori (2022) ressalta que na sociedade atual, ser alfabetizado significa, além de saber ler e escrever, saber utilizar as mídias digitais, demonstrando habilidades de interação nos diferentes meios de comunicação, bem como, compreender como cada mídia pode ser utilizada, possuindo senso crítico e capacidade de produzir conteúdos digitais.

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (Moran, 2018, p. 11).

Promover um ensino que inclua o letramento digital, irá fornecer subsídios para que o educando faça parte de forma participativa da sociedade da informação, uma vez que o espaço virtual permite a conexão e colaboração entre os sujeitos de diferentes contextos sociais. Para Bacich (2018), isso significa reconhecer que a tecnologia digital pode auxiliar no trabalho docente, integrando-a em casos reais de aprendizagem nas quais o uso das TDIC promova o pensamento crítico e as interações sociais.

É importante ressaltar que se torna necessário que o professor mantenha um equilíbrio ao inserir as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, refletindo se o seu uso está alinhado com os objetivos de aprendizagem. “Tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem de alunos” (Bacich, 2018, p. 130).

Serafim e Sousa (2011) afirmam que as práticas pedagógicas associadas à tecnologia trazem para a didática do professor novos espaços e ferramentas, renovando as ações de interação, criação, comunicação e informação de forma colaborativa. Conforme os autores

O que se vem afirmando na literatura e na experiência até aqui construída é que no cenário escolar integrado com as vivências em multimídia, estas geram: a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, co-autoria, edição e publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes (Serafim; Sousa, 2011, p. 31).

Dentre as possibilidades do uso das tecnologias digitais, além da disponibilização de vídeos e textos acadêmicos disponíveis em repositórios online e canais de informação, outros recursos passaram a ser introduzidos no contexto acadêmico, como por exemplo, a realidade virtual, a realidade aumentada, os ambientes virtuais imersivos e os jogos digitais, pois como afirma Moran (2018), o papel do professor na atualidade é muito mais amplo e complexo, sendo responsável pela elaboração de roteiros personalizados de aprendizagem e projetos profissionais.

Entende-se como realidade virtual (RV), o uso da tecnologia para simular a realidade na qual a interação ocorre em tempo real. Tori (2022), destaca que a RV possibilita, por exemplo, a redução de distâncias, permitindo que os alunos realizem uma visita virtual ao Coliseu de Roma ou às pirâmides do Egito, caminhando nos espaços e interagindo com seus conteúdos.

Ao contrário da realidade virtual, a realidade aumentada (RA) utiliza objetos virtuais criados principalmente pela computação gráfica. Filatro e Cavalcanti (2023), descrevem que o uso desse recurso passou a ser incorporado em diversos livros didáticos, via o qual é possível utilizar a câmera dos dispositivos móveis ou do computador para capturar uma imagem do livro e projetá-la em sua tela. De acordo

com as autoras, “a RA não requer a existência de uma ilusão realista, mas mistura uma visão do mundo físico com elementos virtuais para gerar, em tempo real, uma realidade misturada (Filatro; Cavalcanti, 2023, p. 167).

Tanto a realidade virtual quanto a realidade aumentada fazem parte dos ambientes virtuais imersivos, nos quais citamos como exemplos os simuladores e os jogos digitais. Um exemplo desses ambientes é o metaverso, que é um 'ambiente digital interativo online e multiusuário, no qual as pessoas participam e interagem com o ambiente e com outros usuários por meio de seus avatares, entidades que as representam e que são controladas por elas' (Tori, 2022, p. 400). Neste ambiente, os usuários não apenas compartilham o mesmo espaço virtual, mas também têm a capacidade de modificá-lo em tempo real, conforme suas interações.

Em relação aos jogos digitais, Moran (2018) afirma que os alunos já estão acostumados com a linguagem presente nos jogos, uma vez que

Os **jogos** e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (**gamificação**) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança (Moran, 2018, p. 21).

Gee (2003), complementa esse pensamento ao destacar que, além dos jogos digitais desenvolverem habilidades motoras e cognitivas, eles contêm uma variedade de gêneros discursivos que se relacionam com os diversos domínios semióticos.

Nesse sentido, relacionar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, demonstrando alguns recursos digitais que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem, podem estimular os educandos a descobrirem novos conhecimentos, afinal

[...] com o avanço das tecnologias digitais e a conseqüente facilidade de acesso à informação, a escola já não é única fonte de conhecimento disponível para as pessoas. Por meio do desenvolvimento dos computadores, *smartphones*, *tablets* e internet, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer hora. Contudo o papel da escola não termina, mas se expande, e cabe a ela direcionar e capacitar os alunos a explorar responsavelmente esses novos caminhos (Sunaga; Carvalho, 2018, p. 113).

Diante do exposto, percebe-se que o uso da tecnologia no ambiente escolar, poderá contribuir para o desenvolvimento de projetos educacionais que tenham como

ferramenta de apoio, os recursos digitais, voltado tanto para a pesquisa de conteúdo, como para a produção de textos que utilizem múltiplas linguagens.

### 3.5 Projetos educacionais

Com o avanço tecnológico e as mudanças sociais, os educadores passaram a repensar sobre as metodologias utilizadas no contexto escolar. Pereira e Beschizza (2022) afirmam que o acesso a diferentes recursos digitais, disponibilizados no ambiente virtual, fez com que surgisse a necessidade de uma educação mais contextualizada.

Nesse contexto, a aprendizagem por meio de projetos permite que os educandos organizem os conhecimentos acerca de um tema ou problema e relacione a diferentes saberes, interagindo e trocando experiências, além de promover uma aprendizagem colaborativa. Segundo Filtro e Cavalcanti (2023), na Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos trabalham colaborativamente para atender ao objetivo proposto pelo educador, tendo como resultado a entrega final de um produto.

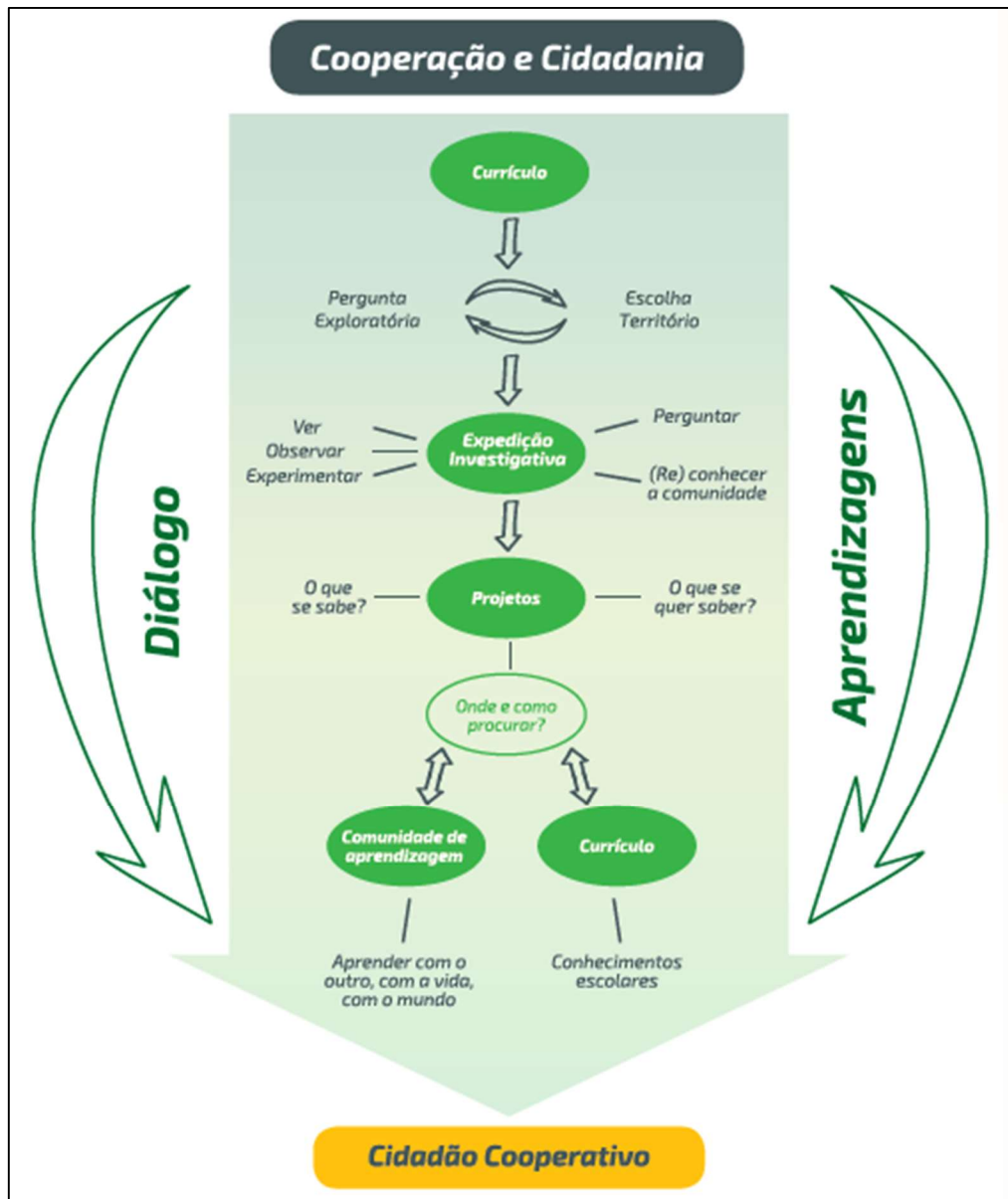
Assim, define-se projeto como

[...] algo a ser realizado de acordo com o planejamento em etapas e fases e que se refere ao futuro, isto é, a algo que será feito e, posteriormente, mostrado. Não corresponde a uma tarefa ou atividade de sala de aula, que faz parte da rotina. Ao término, corrige-se e volta-se à aula dando prosseguimento à matéria. Um projeto é maior, com começo, meio e fim, produto final, com apresentação de resultado e partes bem definidas e preestabelecidas (Pereira; Beschizza, 2022, p. 28).

Para Sanguiné (2023), o projeto educacional deve ser cuidadosamente planejado, indicando as metas, estratégias de ensino, recursos necessários, prazos e processo de avaliação que estejam alinhados aos objetivos educacionais específicos. Desse modo, ao trabalhar com projetos, o educador promove um ensino diferenciado, em que os alunos possam resolver desafios que os estimulem a serem responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Dentro desse contexto, Casco (2019) propõe uma estrutura de projeto, que pode ser facilmente adaptada a qualquer tipo de projeto educacional, desenvolvida para o programa A União Faz a Vida (Figura 5). A estrutura proposta direciona o aluno a interagir com o próprio contexto social e cultural, entrelaçando saberes curriculares e aqueles adquiridos por meio das comunidades de aprendizagem.

Figura 5: Estrutura de Projeto do Programa a União Faz a Vida



Fonte: Casco, 2019, p.29.

Cabe aqui destacar que, os projetos educacionais visam promover a aprendizagem dos alunos. “Isso significa que todas as atividades, recursos e estratégias pedagógicas são orientados para promover o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes” (Sanguiné, 2023, p.14).

Além disso, como destaca Oliveira (2019), a presença de projetos propicia um ambiente educacional voltado para a manifestação do conhecimento e de relacionamentos entre o indivíduo e a realidade, rompendo com a estrutura rígida da escola. Tal pensamento corrobora com Bender (2014), ao defender que a aprendizagem por meio de projetos deve ser centrada no aluno, além de estar

alinhada ao processo de ensino-aprendizagem e ao uso de diferentes tecnologias de ensino disponíveis na *web*, afinal

[...] a Aprendizagem Baseada em Projetos representa uma importante aliada à inserção da tecnologia ao ensino. Partindo do princípio de que a ABP entende a aprendizagem como um processo transdisciplinar e social, uma questão resultante do interesse dos alunos pela temática que está sendo explorada possibilita que eles pesquisem, discutam, formulem hipóteses, busquem, organizem dados e demonstrem suas descobertas (Pereira; Beschizza, 2022, p. 45).

Sendo assim, a aprendizagem baseada em projetos contribui para a formação de um aluno colaborativo e consciente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, estando apto para trabalhar em equipe. A própria BNCC (Brasil, 2018) destaca que, dentre as competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, espera-se que o aluno possa desenvolver a curiosidade, bem como a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação, a criatividade, além de elaborar e testar hipóteses e resolver problemas por meio de soluções, tendo como base o aprendizado adquirido em outras áreas do conhecimento.

Diante do exposto, desenvolver um projeto que associe o contexto sociocultural do aluno, a leitura e a produção de texto e utilize múltiplas linguagens, bem como incentive a criatividade e o senso crítico, poderá contribuir tanto para o seu aprendizado sobre o uso efetivo da língua, como para o desenvolvimento social tornando-os conscientes do seu papel na sociedade.

## **4. PROJETO EDUCACIONAL DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

Em uma época em que a linguagem visual e sonora se faz presente em um mundo digital, o desenvolvimento de um projeto, que tem como objeto de análise a arte visual nos espaços urbanos, poderá servir de estímulo para ampliar o repertório cultural, além de motivar a produção de conteúdo digital voltada para a internet. Para Barbosa (2017, p. 14), utilizar a arte na educação é “reconhecer que o conhecimento da imagem é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também para o desenvolvimento profissional”.

Portanto, nessa seção, apresento uma proposta de projeto educacional que visa à aplicação de diferentes tipos de linguagem voltado para a construção de sentidos através da arte visual. Para as atividades de leitura e análise, como já citado no início desta dissertação, optou-se pelas obras do artista de rua Banksy. Cabe ressaltar que a escolha por esse artista é pessoal, porém, nada impede que o professor utilize obras de outros artistas de rua para trabalhar as habilidades de leitura de conteúdo visual.

### **4.1. Apresentação do projeto e contextualização do tema**

A primeira fase consiste na apresentação do tema e organização dos trabalhos a serem realizados durante o desenvolvimento do projeto. Para isso, cabe ao educador estabelecer os prazos e critérios de avaliação, conforme o perfil de cada turma. Sugere-se que, além da avaliação linguística e semiótica, sejam consideradas habilidades como interação, colaboração e criatividade dos alunos.

Após as orientações sobre as etapas do projeto, o educador deve realizar um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre arte visual nos espaços urbanos. Para isso, ele pode propor uma roda de conversa, utilizando questões norteadoras como:

- Para os alunos o que é arte?
- O que é arte de rua?
- Arte de rua e arte urbana são sinônimos?
- Quem produz e para quem?

- Quais os elementos utilizados para a construção desse gênero?
- Esse tipo de arte expressa alguma mensagem?
- Qual é a sua finalidade?

As questões propostas são apenas exemplos, ficando a critério do educador adaptá-las de acordo com o repertório a ser utilizado com os seus alunos.

## **4.2 Atividades de leitura e análise linguística-semiótica**

Para promover a interação e a prática dos multiletramentos, possibilitando aos alunos a compreensão e construção de sentidos por meio da leitura, bem como a aquisição de conhecimento sociocultural e histórico, as atividades de leitura e análise linguística-semiótica, visa promover a construção de sentidos por meio da arte visual nos espaços urbanos. Isso se faz necessário, uma vez que, conforme as orientações da BNCC para o componente de Língua Portuguesa, recomenda-se que sejam promovidas experiências em que os alunos possam participar de forma crítica e participativa das práticas sociais, além de ampliar os letramentos (Brasil, 2018).

Nessa fase, o educador deve se utilizar de exemplos que façam com que o aluno possa apreciar e, ao mesmo tempo, analisar as obras de arte visual, presentes no espaço urbano. Para isso, recomenda-se que inicialmente seja apresentado o perfil e a análise de algumas obras do artista escolhido. É importante ressaltar que, ao selecionar o artista e suas obras, cabe ao educador, fazer um levantamento do contexto sociocultural, tanto do artista, como o da produção de suas obras, a fim de ter subsídios para nortear os educandos no processo de análise.

### **4.2.1 Quem é Banksy**

Banksy é um artista britânico que usa a arte de rua para expressar mensagens de conteúdos sociais e políticos, e embora a sua real identidade seja um mistério e haja várias teorias sobre quem ele é realmente, ele se tornou conhecido mundialmente por meio de suas obras espalhadas por Londres, Los Angeles, Nova York, Israel e mais recentemente, na Ucrânia. Para Hunter (2013, p. 20) “esse artista pouco precisa de introdução, já que nos dias atuais qualquer aparição do seu trabalho, em quase



todo lugar do mundo, é garantia de gerar mídia e uma enxurrada de admiradores para documentar e distribuir imagens on-line de suas últimas peças”.

Uma das suas obras mais icônicas, segundo Fratus (2023), refere-se a *Girl with Balloon*, pintada em um muro em *Southbank* – Londres em 2004 (Figura 6) e reproduzida em um quadro original. Ela mostra uma jovem soltando um balão no formato de coração e, ao ser vendida em leilão, teve o seu valor dobrado, após ser picotada depois da batida do martelo após o lance final. A decisão do artista de picotar a obra foi uma crítica ao mercado de arte internacional.

**Figura 6: *Girl with Balloon***



Fonte: Banksy (2016, local. 206).

Em suas obras é possível identificar várias críticas ao sistema social e capitalista, como pode ser visto em sua declaração ao afirmar que

Quem realmente desfigura nossos bairros são as empresas que rabiscam slogans gigantes em prédios e ônibus tentando fazer com que nos sintamos inadequados se não comprarmos seus produtos. Elas acreditam ter o direito de gritar sua mensagem na cara de todo mundo em qualquer superfície disponível, sem que ninguém tenha o direito de resposta. Bem, elas começaram a briga e a parede é a arma escolhida para revidar (Banksy, 2016, local. 45).





Outro tema bastante recorrente são as críticas do autor ao sistema de governo e segurança pública do Reino Unido. De acordo com Fratus (2023), uma das obras emblemáticas de Banksy, é a de dois policiais se beijando, que é interpretada como uma referência às políticas da polícia britânica em defesa da comunidade LGBTQI+. Chamada de *Kissing Coppers* (Figura 8), ela foi pintada originalmente em uma parede do *pub Prince Albert*, em sua cidade natal em 2004, sendo considerada como uma das obras mais notáveis do artista (*Banksy Explained*, 2021).

**Figura 8: *Kissing Coppers***



Fonte: Banksy, 2016, local 92.

A localização da obra teve um posicionamento estratégico, uma vez que *Brighton* é referida como a capital LGBT do Reino Unido e onde todos os anos ocorre a maior celebração em prol da comunidade. Devido aos constantes atos de vandalismo, em 2008, o dono do *pub Prince Albert* decidiu remover a obra e transferi-la para tela.

Hunter (2013), aponta que o valor de suas obras vendidas em leilão não é acessível a qualquer indivíduo, sendo normalmente adquiridas por ricos e famosos.

Contudo, isso não impede que o artista Banksy apoie causas nobres. Segundo o autor, para ajudar um grupo ativista, o próprio artista produziu uma edição limitada, representando um coquetel *molotov* em prol do desenvolvimento de um espaço comunitário para os moradores da área de Stokes Croft-Bristol (veja figura 9). A obra arrecadou 10 mil euros para a causa, além de ser vista como uma crítica contra a instalação de redes de supermercados em comunidade, colocando em risco o comércio local.

**Figura 9: Coquetel *Molotov* - edição limitada**



Fonte: Hunter, 2013, p. 25.

Além de temas polêmicos, Banksy possui uma coletânea de obras que retratam por meio do humor, situações que fazem parte do cotidiano dos cidadãos britânicos, bem como, a ressignificação de algumas imagens que fazem parte do repertório sociocultural da sociedade. Na Figura 10 é possível associar a imagem do lado esquerdo a expressão popular “varrer a sujeira para debaixo do tapete”, na qual se busca ocultar a verdade da sociedade. Já a imagem do lado direito, o artista se utiliza da intertextualidade ao retratar a Mona Lisa de Leonardo da Vinci, fortemente armada.

**Figura 10: Crítica Social x Mona Lisa**



Fonte: Adaptado de Banksy, 2016.

Apesar de sua identidade ser um mistério, são inegáveis as contribuições de Banksy para a valorização da arte urbana ao redor do mundo, pois segundo o artista “A TV fez com que o ato de ir ao teatro parecesse sem sentido, a fotografia praticamente matou a pintura, mas o grafite continua gloriosamente intocado pelo progresso” (Banksy, 2016, local 404). Para quem tem interesse em conhecer melhor as suas obras, o artista mantém uma página na internet<sup>2</sup> contendo um acervo de algumas produções realizadas ao redor do mundo.

<sup>2</sup> <https://www.banksy.co.uk/out.html>. Acesso em: 07 nov. 2023.

#### 4.2.2 Análise das obras selecionadas

Ao analisar a arte visual dos espaços urbanos, é possível identificar que cada obra possui tema e elementos composicionais que expressam o posicionamento ideológico do artista, sendo, portanto, um enunciado concreto. Para apreciar esse tipo de arte, o leitor interage com o autor, uma vez que a arte de rua se “manifesta em sua textualidade os percursos pelos quais o enunciador impõe ao enunciatário as retomadas das relações que emergem do texto homologado no plano da expressão e no plano do conteúdo” (Zuin, 2018, p. 21).

Isso quer dizer que, a produção artística não deve ser tratada apenas como um objeto decorativo do local em que está exposto, mas como produto do contexto sociocultural do qual faz parte, na qual o artista expõe o seu posicionamento ideológico a partir da sua relação e interação com o contexto social, histórico e cultural do qual faz parte. Mendonça (2020) reforça essa ideia ao afirmar que o grafite é um texto verbo-visual materializado pelo processo discursivo de seu produtor. Para a autora,

[...] o grafite inscrito na cidade é resultado da interação social entre o/a escritor/a do grafite, a pessoa que lê/vê o escrito na cena urbana e o tema de que trata o grafite. Assim, o grafite é analisado em sua polifonia ou dialogia em sua dimensão sócio-histórica. É polifonia porque o grafite como um enunciado concreto tem nele presença das várias vozes que participam do processo dialógico (Mendonça, 2020, p. 10).

Nesse sentido, ao analisar o grafite não devemos apenas nos concentrar nos aspectos linguísticos presentes na imagem visual, mas nos elementos que o compõem, como o tema, sua composição, estilo, contexto de sua produção e as diferentes sensações que ela promove durante o processo de interpretação e de significação. Assim, os efeitos e os diversos elementos que compõem o grafite “revelam as escolhas, estratégias e competências do enunciador, revelam ainda a relação que pretende estabelecer com seu enunciatário e seu meio” (Zuin, 2018, p. 59).

Diante do exposto, para a análise da arte visual exposto nos espaços urbanos, proponho um quadro (Quadro 5) contendo os principais elementos discursivos e visuais a serem observados durante a leitura e compreensão desse gênero discursivo. Para identificar os aspectos discursivos na análise foram considerados os conceitos de enunciado e a relação dialógica, presentes na obra do artista. Já a análise dos

elementos visuais, visa identificar os efeitos sensoriais que o conteúdo imagético pode provocar por meio da percepção visual.

**Quadro 5: Proposta de Análise Linguística-Semiótica**

<b>Informações da obra analisada</b>	Título:	
	Tema:	
	Ano:	
	Local de produção:	
	Quem produziu a obra?	
	A quem se destina?	
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	
	Qual é o estilo adotado pelo artista?	
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	
	O que a obra representa/significa?	
<b>Análise dos Elementos Visuais</b>	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	
	É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	
	Quais sensações que a imagem produz?	
	Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	
	Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	

Fonte: Elaborado pela autora.



É importante ressaltar que, o educador que ao optar pela utilização desse modelo de análise, siga as três etapas de leitura abordadas na fundamentação teórica. Além disso, o preenchimento do quadro relacionado à análise dos elementos visuais deve ser realizada juntamente com os alunos.

A seguir, será apresentada a análise de seis obras selecionadas do artista Banksy e que abordam diferentes temáticas, utilizando o modelo proposto. Para melhor compreensão de cada obra, serão apresentadas informações adicionais sobre o contexto de sua produção, uma vez que estas foram produzidas em uma realidade que provavelmente, o educando desconhece. A seleção do corpus seguiu uma linha cronológica do artista, na qual serão apresentadas em sequência da obra mais antiga para a mais recente.

A primeira obra selecionada (Figura 11), intitulada *Laugh Now* (Ria Agora) retrata um macaco usando uma placa sanduíche com a mensagem “*Laugh now, but one day we’ll be in charge*”<sup>3</sup>. Uma das versões desse grafite foi localizada em Londres em 2002, porém há várias reproduções feitas em diferentes mídias.

**Figura 11: *Laugh Now***



Fonte: Banksy, 2016, local 63.

---

<sup>3</sup> Tradução Nossa: Ria agora, mas um dia estaremos no comando.



O macaco é um dos personagens mais retratados pelo artista, podendo ser considerado como uma crítica à forma com que os seres humanos tratam os animais, seja para o entretenimento ou como cobaias em pesquisas científicas, situação que foi retratada no filme Planeta dos Macacos, lançado em 2001. O texto contido na placa sugere zombeteiramente, que o personagem está preparando uma revolta, alertando sobre uma revolução iminente e retratando a visão humorística do artista sobre a teoria da evolução de Darwin (*Banksy Explained*, 2021). O resultado da análise pode ser verificado no Quadro 6.

**Quadro 6: Análise da obra *Laugh Now***

<b>Informações da obra analisada</b>	Título:	Laugh Now (Ria Agora)
	Tema:	Maus tratos de animais
	Ano:	2002
	Local de produção:	Londres
	Quem produziu a obra?	Banksy
	A quem se destina?	A todos que circulam no local de sua produção e a sociedade em geral
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	A obra é composta por elementos visuais e elementos textuais
	Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil na qual predomina o uso das cores preta e branco
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	Discussão sobre o fim do uso de animais em pesquisas científicas e proteção aos animais
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	Filme Planeta dos Macacos A teoria da Evolução de Darwin Proteção aos animais Fim das pesquisas com animais como cobaias
<b>Análise dos Elementos Visuais</b>	O que a obra representa/significa?	Uma crítica sobre como os humanos tratam os animais
	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	A imagem por si só, sugere que o animal (que representa uma espécie real), está anunciando uma inversão de papéis no futuro, em que os homens serão escravizados pelos macacos
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	Efeito de contraste entre o preto, através da coloração da pelagem do animal, com o branco, que destaca a mensagem textual

É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	Apresenta uma textura rústica, evidenciada pela porosidade, além de ser possível associá-la a textura comum em muros feitos de concreto
Quais sensações que a imagem produz?	Humor, medo, pena e indignação
Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	A imagem foi produzida dentro do formato retangular, estando alinhada do lado direito e centralizada dentro do espaço delimitado pela altura do muro.
Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	Elas são fundamentais para dar sentido ao texto verbal obra?

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda obra analisada apareceu pela primeira vez em 2003 em uma parede ao lado de uma garagem na rodovia de *Beit Sahour*, após a construção do muro da Cisjordânia em 2002, que separa a Palestina de Israel. Descrita como *Flower Thrower* (Lança Flores), o grafite em estêncil retrata um homem com boné de beisebol e um lenço amarrado no rosto, como se fosse atirar um ramo de flores em algo ou alguém (Figura 12).

**Figura 12: *Flower Thrower***



Fonte: Street Art Paris, 2022<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://streetartparis.fr/banksy-bethlehem/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

A imagem foi inspirada nos protestos realizados nas ruas e nas universidades de Paris-França na década de 1960 e ficou conhecido como “Maio de 68”. Ao analisar a obra, pode-se afirmar que a raiva e a frustração foram retratadas pela postura do homem ao tentar bombardear algo ou alguém com flores. Ao substituir as armas pelas flores o artista busca transmitir uma mensagem de paz e um pedido para o fim dos conflitos entre palestinos e israelenses (Thursd, 2021). O Quadro 7, apresenta o resultado da análise linguística- semiótica dessa obra.

**Quadro 7: Análise da obra *Flower Thrower***

<b>Informações da obra analisada</b>	Título:	<i>Flower Thrower</i> (Lança Flores)
	Tema:	Protesto pela paz
	Ano:	2003
	Local de produção:	Cisjordânia
	Quem produziu a obra?	Banksy
	A quem se destina?	A sociedade mundial e principalmente, aos moradores e demais envolvidos no conflito entre Palestina e Israel
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais
	Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil na qual predomina o uso das cores preta e branco
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	Construção do muro da Palestina, criada para evitar a infiltração de terroristas palestinos em Israel.
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	Conflitos de guerra, podendo ser associada a atual guerra entre palestinos e israelenses Discriminação entre povos e antisemitismo Protestos de Maio de 1968 que ficou marcado por greves gerais e a luta pela ampliação dos direitos civis na França
O que a obra representa/significa?	Um pedido/ reflexão em prol do fim do conflito entre o povo palestino e israelense	

<b>Análise dos Elementos Visuais</b>	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	A imagem representa uma manifestação pela paz, em que há um pedido de, ao invés de jogar bombas e utilizar armas durante o conflito, seja jogado flores ao inimigo. Nesse caso, o ramo de flores assume um valor simbólico, podendo significar empatia, esperança, amor e a paz desejada.
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	A predominância da cor preta nas vestes do jovem remete a rebeldia e ao movimento punk da década de 80. Já os tons coloridos encontrados no ramo de flores, tem como propósito trazer vida a obra, representando a esperança e felicidade que só será possível com o fim dos conflitos.
	É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	A textura pode ser associada a aspereza comum em muros feitos de concreto
	Quais sensações que a imagem produz?	Revolta, raiva, inconformismo, esperança
	Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	As margens são delimitadas pela extensão do muro, utilizado como suporte em que a obra foi realizada, sugerindo o movimento utilizado para jogar o ramo de flores no opositor, ou seja, a movimentação parte da esquerda para direita.
	Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	Ela transmite o posicionamento do artista contra os conflitos entre os povos da região

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira obra selecionada refere-se a uma representação humorística do preconceito contra os imigrantes nas cidades europeias e foi realizada na cidade de *Clacton*, no sul da Inglaterra em 2014. Sem título, a imagem que tem como tema a xenofobia, retrata um grupo de pombos com cartazes contendo mensagens ofensivas e racistas (Figura 13). As mensagens apresentadas no grafite podem ser traduzidas como: 'Migrantes não são bem-vindos', "Volte para a África' e 'Fique longe das nossas minhocas' (tradução nossa).

**Figura 13: Mural sobre a xenofobia**



Fonte: Banksy, 2024<sup>5</sup>.

De acordo com Alvin (2014), a obra foi realizada uma semana antes das eleições que definiriam um novo líder distrital, disputado entre os partidos conservador e liberal. Ainda de acordo com o autor, além da disputa eleitoral, a cidade de Clacton passava por um período em que os ânimos estavam exaltados devido as relações políticas e sociais, voltadas principalmente para os problemas da imigração. O resultado da análise da obra pode ser verificado no Quadro 8.

**Quadro 8: Análise da obra sobre Xenofobia**

<b>Informações da obra analisada</b>	Título:	Sem título
	Tema:	Xenofobia
	Ano:	2014
	Local de produção:	Clacton, Inglaterra
	Quem produziu a obra?	Banksy
	A quem se destina?	A sociedade
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais e textuais

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.banksy.co.uk/out.html>. Acesso em 22 jan. 2024.

	Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil na qual predomina o uso das cores preta e branco
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	Está relacionado ao período eleitoral, em que uma das pautas discutidas se refere aos problemas dos imigrantes na cidade.
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	Discursos sobre preconceito, racismo e discriminação
	O que a obra representa/significa?	O preconceito contra os estrangeiros de origem africana
<b>Análise dos Elementos Visuais</b>	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	A imagem é uma representação simbólica do preconceito contra pessoas estrangeiras, em que o artista utiliza os pombos para representar a população local e a ave com o peito colorido, para representar o estrangeiro.
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	Efeito de contraste, evidenciando a diferença entre as aves. Além disso, a predominância da cor preta dos pombos, pode ser também uma referência a sujeira causada pela poluição urbana.
	É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	É possível identificar duas texturas, uma mais lisa, atrás dos pombos e outra mais rústica, representado pelas ranhuras na parede atrás da ave
	Quais sensações que a imagem produz?	Humor, choque, revolta e indignação
	Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	O campo visual assume a forma retangular, em que o posicionamento das aves na imagem, transmite a sensação de que elas estão acima do chão e alinhadas em um fio de energia. Além disso, sugere o movimento dos pombos em direção a ave exótica, ou seja, o movimento do olhar ocorre da esquerda para a direita.
	Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	Elas representam de forma simbólica a postura adotada por pessoas xenofóbicas

Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta obra selecionada reflete ao contexto atual em que o uso da tecnologia já está intrinsecamente enraizado no cotidiano da sociedade. Intitulada como Mobile Lovers (amantes do celular), a imagem apareceu pela primeira vez em 2014 na cidade de Bristol, Inglaterra (Figura 14). Nesse mural, Banksy retrata um casal abraçado, que ao invés de se olharem de forma apaixonada, direciona o olhar para a tela do celular. A obra pode ser vista como uma crítica ao uso excessivo do celular, o qual transformou muitos indivíduos dependentes dessa tecnologia.



**Figura 14: *Mobile Lovers***



Fonte: Banksy Explained, 2021.

De acordo com o site *Banksy Explained* (2021), a escolha do local sugere um caso ilícito, no qual o brilho romântico vem das telas dos celulares e não da luz do luar, resultando em uma mensagem espirituosa de que atualmente são os celulares que comandam as nossas vidas, até mesmo nos nossos momentos mais íntimos. A partir dessas informações, o resultado da análise pode ser visto no Quadro 9.

**Quadro 9: Análise da obra *Mobile Lovers***

<b>Informações da obra analisada</b>	Título:	<i>Mobile Lovers</i>
	Tema:	Uso excessivo do celular
	Ano:	2014
	Local de produção:	Bristol, Inglaterra
	Quem produziu a obra?	Banksy
	A quem se destina?	A sociedade em geral, principalmente aos moradores da região
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais

	Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil na qual predomina o uso das cores preta e branco
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	Ao contexto atual, na qual há um grande avanço tecnológico e excessivo uso da tecnologia.
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	Internet das coisas Inteligência Artificial Histórias e cenas românticas Doenças psicológicas
	O que a obra representa/significa?	Inversão de valores, na qual as pessoas dão mais valor à tecnologia do que às pessoas que estão ao seu redor.
<b>Análise dos Elementos Visuais</b>	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	A imagem é uma representação simbólica da inversão de valores que ocorre no mundo atual, na qual damos mais atenção ao mundo virtual, do que ao mundo real.
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	O preto proporciona um ar de mistério, um lugar reservado, longe dos olhares dos pedestres. Por outro lado, o branco é utilizado para dar luminosidade para a tela do celular, fazendo uma oposição a luz do luar
	É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	Textura lisa e uniforme
	Quais sensações que a imagem produz?	Paixão, desejo, incredulidade e humor.
	Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	Apresenta o formato retangular, no qual a imagem ocupa todo o seu campo visual, dando a sensação de estar dentro de uma moldura. Nesse caso o movimento do olhar acompanha a luminosidade de um celular para o outro.
	Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	A escolha e combinação dos elementos visuais são fundamentais para transmitir o pensamento crítico do autor

Fonte: Elaborado pela autora.

A quinta obra analisada refere-se a uma homenagem a Jean-Michel Basquiat que apareceu próximo ao local de exposição de suas obras em Londres, em 2017 (Figura 15). Basquiat foi um artista plástico negro norte-americano que morreu em 1988 e que produziu centenas de pinturas, grafismos e intervenções de objetos, utilizando elementos urbanos como caveiras ou coroas que recebem inúmeros significados dos historiadores e que fazem parte da cultura popular (Ávila-Claudio, 2023).



**Figura 15: Basquiat**



Fonte: The Guardian, 2017

O mural teve como inspiração a famosa pintura de Basquiat, *Boy and Dog in a Johnnypump* (Figura 16), de 1982, na qual Banksy retrata dois policiais questionando o menino enquanto são observados pelo cachorro. Para Slawson (2017), a obra pode ser vista como a forma que o artista seria tratado nos dias atuais, uma vez que a probabilidade de um negro ser parado pela polícia é maior do que o branco. A obra original de Basquiat foi criada em 1982 e retrata um menino esquelético com um cachorro, sendo a segunda pintura mais cara vendida por esse artista. A análise da obra de Banksy pode ser verificada no Quadro 10.

**Figura 16: *Boy and Dog in a Johnnypump***



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Boy\\_and\\_Dog\\_in\\_a\\_Johnnypump#/media/File:Boy-and-Dog-in-Johnnypump-1982.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Boy_and_Dog_in_a_Johnnypump#/media/File:Boy-and-Dog-in-Johnnypump-1982.jpg).

Quadro 10: Análise da obra Basquiat

Informações da obra analisada	Título:	Basquiat
	Tema:	Releitura da obra <i>Boy and Dog in a Johnnypump</i> de Basquiat
	Ano:	2017
	Local de produção:	Londres, 2017
	Quem produziu a obra?	Banksy
	A quem se destina?	A sociedade, principalmente os frequentadores do centro de exposição Barbican
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais e textuais
	Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	A obra apareceu uma semana antes da exposição das obras do artista Basquiat
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	Dialoga com a obra <i>Boy and Dog in a Johnnypump</i> de Basquiat por meio da intertextualidade
	O que a obra representa/significa?	Além de ser uma homenagem ao artista Basquiat, também pode ser vista como uma crítica ao racismo, em que os negros são os principais alvos da revista policial
Análise dos Elementos Visuais	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	É uma representação simbólica sobre o preconceito racial que ocorre principalmente, por agentes policiais.
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	O vermelho e o laranja buscam ressaltar os elementos intertextuais, enquanto o preto, cinza e branco são utilizados para realçar o uniforme dos policiais, contrastando entre o real e o imaginário.
	É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	Superfície lisa
	Quais sensações que a imagem produz?	Espanto, indignação, humor
	Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	A imagem foi produzida dentro do formato quadrado em que a altura e largura é delimitada pelo conteúdo imagético, em que o movimento do olhar ocorre de baixo para o alto e da esquerda para a direita.
	Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	São os elementos visuais (o garoto e o cachorro), que confere a intertextualidade com a obra de Basquiat, bem como o conteúdo crítico do autor

Fonte: Elaborado pela autora

A última obra a ser analisada faz parte de uma série de obras realizadas em Kiev, Ucrânia em 2022, nos escombros de guerra. De acordo com Capuano (2023), a obra passou a ser estampada no selo postal da Ucrânia para marcar o aniversário de um ano da invasão russa (Figura 17).

**Figura 17: Selo da Ucrânia**



Fonte: Veja, 2023.

O grafite retrata um homem parecido com o presidente da Rússia sendo derrotado por uma criança com um golpe de judô e foi realizada em um muro demolido na cidade de Borodianka, onde centenas de prédios foram derrubados por aeronaves durante a invasão russa (Figura 18).

**Figura 18: Mural realizado na Ucrânia**



Fonte: <https://www.banksy.co.uk/out.html>

Para a jornalista Capuano (2023) esse mural foi inspirado no presidente Vladimir Putin, que é faixa preta em Judô. A análise dos elementos discursivos e visuais podem ser verificados no Quadro 11.

**Quadro 11: Análise do mural feito na Ucrânia**

<b>Informações da obra analisada</b>	Título:	Sem título
	Tema:	Competição de judô
	Ano:	2022
	Local de produção:	Kiev, Ucrânia
	Quem produziu a obra?	Banksy
	A quem se destina?	A sociedade mundial
	Quais os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais
	Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil
	Qual contexto sociocultural que a obra está inserida?	Guerra entre a Ucrânia e Rússia
	Com que outros gêneros/vozes a obra interage?	Conflitos entre nações Campeonatos de judô
	O que a obra representa/significa?	A vitória da Ucrânia contra a Rússia
<b>Análise dos Elementos Visuais</b>	A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	É uma representação simbólica que sugere que a Ucrânia, país menor e representado pelo menino, será a grande vencedora do conflito político contra a Rússia, país de maior potência e representado pelo adulto.
	Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	O preto é utilizado para evidenciar o ganhador (menino) em contraste com o branco, que evidencia quem foi derrotado durante a luta.
	É possível fazer alguma associação quanto a textura da obra?	A imagem apresenta ranhuras causadas pelas rachaduras.
	Quais sensações que a imagem produz?	Espanto e expectativa
	Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	A dimensão da imagem possui o formato retangular e o seu conteúdo está alinhado ao lado esquerdo pela largura e centralizado, conforme a altura do campo visual.

		A movimentação ocorre de cima para baixo e da esquerda para a direita.
	Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	Os elementos são utilizados para simbolizar o posicionamento do artista perante o conflito, expressando o seu desejo de que a Ucrânia saia vencedora nessa guerra.

Fonte: Elaborado pela autora.

A aplicação da análise linguística-semiótica proposta teve como objetivo fornecer um modelo que possa ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de apoio para a leitura do gênero arte visual nos espaços urbanos. Por meio da análise das obras selecionadas é possível afirmar que esse gênero é um produto da interação entre o artista e seu meio social e cultural.

Ao analisar o conjunto da obra do artista Banksy, é possível constatar que o seu estilo se manteve durante os anos, predominando em seus grafites a técnica do estêncil e o uso das cores preta e branco. Quanto aos temas retratados em seus murais, estes abordaram diversas temáticas, retratando o seu posicionamento ideológico, uma vez que os enunciados “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2016, p.20).

Diante do exposto, pode-se concluir que o artista, ao optar pelo tema e os recursos linguísticos utilizados, demonstra em seu objeto discursivo, o seu estilo e o tom valorativo que retrata suas emoções e seu posicionamento ideológico. Sendo assim, a arte visual nos espaços urbanos promove a interação entre o artista e o contexto social de sua criação, permitindo que os sujeitos possam produzir e reproduzir significados, uma vez que a leitura do conteúdo visual possibilita diferentes formas de interpretação.

### 4.3 Produção de documentário

O uso dos recursos digitais disponibilizados gratuitamente na internet, possibilitou que qualquer pessoa possa criar, editar e publicar conteúdos digitais nos diferentes tipos de redes sociais. Segundo Tori (2022, p. 456), “hoje qualquer criança pode produzir um vídeo em casa, editá-lo, incluir efeitos especiais e publicá-lo sem custos diretos nem ajuda de terceiros”.

Assim, na multimodalidade, elementos textuais, sonoros, visuais e também gestuais, táteis e espaciais são selecionados, produzidos e adaptados a partir de regras, significados, interesses e motivações de seus produtores, e então distribuídos, recebidos, interpretados e reproduzidos (para criação de novos significados) por seus consumidores, formando uma peça discursiva, em um processo contínuo de recepção e interpretação de significados (Filatro; Cairo, 2015, p. 79).

Nesse sentido, optou-se como gênero discursivo a produção de um documentário sobre a arte visual nos espaços urbanos no contexto sociocultural do aluno, em que as atividades foram divididas em três etapas, sendo que o primeiro se refere a pesquisa de campo, o segundo ao processo de elaboração e edição do documentário e o terceiro, a exposição e divulgação dos resultados. É importante ressaltar que, durante o processo de produção, cabe ao educador definir momentos para que os alunos possam esclarecer dúvidas, realizar correções e, se necessário, obter orientação quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

A pesquisa de campo consiste em identificar a arte visual em muros e paredes da cidade onde reside. Para a pesquisa, o educador deve orientar os educandos a utilizarem o celular no processo de coleta e levantamento de dados, onde poderão fotografar os grafites que fazem parte da paisagem urbana e do contexto sociocultural do local onde residem. Caso não sejam encontrados grafites no local de sua residência, o educando poderá realizar uma pesquisa sobre a arte de rua em cidades brasileiras, coletando fotos e outras informações inerentes a obra.

Após a coleta de dados, os educandos deverão analisar as obras coletadas, buscando identificar tema, estilo, relações dialógicas e os elementos visuais, conforme o modelo de análise proposto nessa dissertação. Em seguida, deverão se reunir em grupos para selecionar e definir quais obras serão mais relevantes para a produção do documentário.

Após a pesquisa de campo e seleção das obras, os educandos darão início as atividades de planejamento e produção do documentário. Na segunda etapa, a de planejamento, os grupos deverão elaborar a roteirização do conteúdo que irá compor o documentário, pois, segundo Tori (2022), apesar da alta qualidade dos recursos digitais disponíveis para a produção de conteúdos digitais, a elaboração de um roteiro é essencial para que o resultado seja um sucesso, pois é nesse documento que serão especificados a linguagem e os recursos audiovisuais que serão utilizados.

Para isso, os alunos deverão inicialmente elaborar um texto referente a sinopse e ao argumento, referente as etapas iniciais da fase de pré-produção do

documentário. Nessa etapa, sugiro como modelo o Quadro 12, na qual apresento um exemplo textual para a sinopse e argumentação, conforme o tema proposto para o documentário.

**Quadro 12: Modelo de Sinopse e Argumento**


Sinopse	O documentário arte na cidade irá mostrar como a arte visual, como o grafite, está integrada ao espaço urbano do bairro Bom Retiro em São Paulo.
Argumento	<p>O documentário tem como tema a arte visual nos espaços urbanos e tendo como pano de fundo os grafites realizados na cidade de São Paulo, especificamente, as obras localizadas no bairro Bom Retiro.</p> <p>Inicialmente, será apresentado informações gerais sobre o bairro, como localização, população local e diversidade cultural, e outras informações que sejam necessárias para compreender o contexto sócio, histórico e cultural, onde as obras foram produzidas. Para isso será utilizado fotos da região local e um mapa, indicando a localização do bairro na cidade de São Paulo.</p> <p>Após a apresentação da região, será apresentado as obras que foram selecionadas e coletadas durante a pesquisa de campo. Para cada obra será indicado qual o local em que ela se encontra, o artista que produziu, contendo um breve histórico sobre sua vida e obra, além do tema e estilo utilizado na sua produção, entre outras informações que sejam necessária para melhor compreensão da arte visual.</p> <p>Durante a produção, será utilizado a narração em off, apresentando ao final do vídeo, alguns depoimentos de moradores acerca da obra e os impactos sociais e culturais para a região local.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, os alunos deverão produzir o roteiro gráfico (*storyboard*), contendo a sequência narrativa de todas as cenas previstas no documentário, conforme modelo apresentado na Figura 19. O roteiro gráfico contém uma orientação sobre os elementos gráficos (fotos, imagens e som), os elementos textuais e informações da cena, como a sequência, indicação do local e o texto narrativo que será realizado no processo de edição e sonorização do vídeo. Para a elaboração do modelo proposto, foi utilizado o aplicativo Power Point, ferramenta utilizada para a criação de apresentações textuais e visuais e que, normalmente, pode ser encontrado nos computadores escolares.



**Figura 19: Modelo de Roteiro Gráfico**

INSTRUÇÕES DE PRODUÇÃO	Cena 1: Externo – Bairro Bom Retiro
<p><b>Elementos Gráficos:</b> Imagem da localização do bairro na cidade de São Paulo.</p> <p><i>Fotos:</i> Igreja Dom Bosco Quartel da Polícia Militar Pinacoteca de São Paulo Estação da Luz Centro comercial da Rua José Paulino</p> <p><b>Elementos textuais:</b> Nome dos locais apresentados na primeira cena.</p>	<div data-bbox="740 421 1174 743" style="text-align: center;">  </div> <p>O bairro Bom Retiro está situado na região central do município de São Paulo e é conhecido pelo seu comércio local. Reconhecido como um bairro multicultural, a região abriga pessoas de diversas origens, principalmente italianas, judaicas, gregas, coreanas e bolivianas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

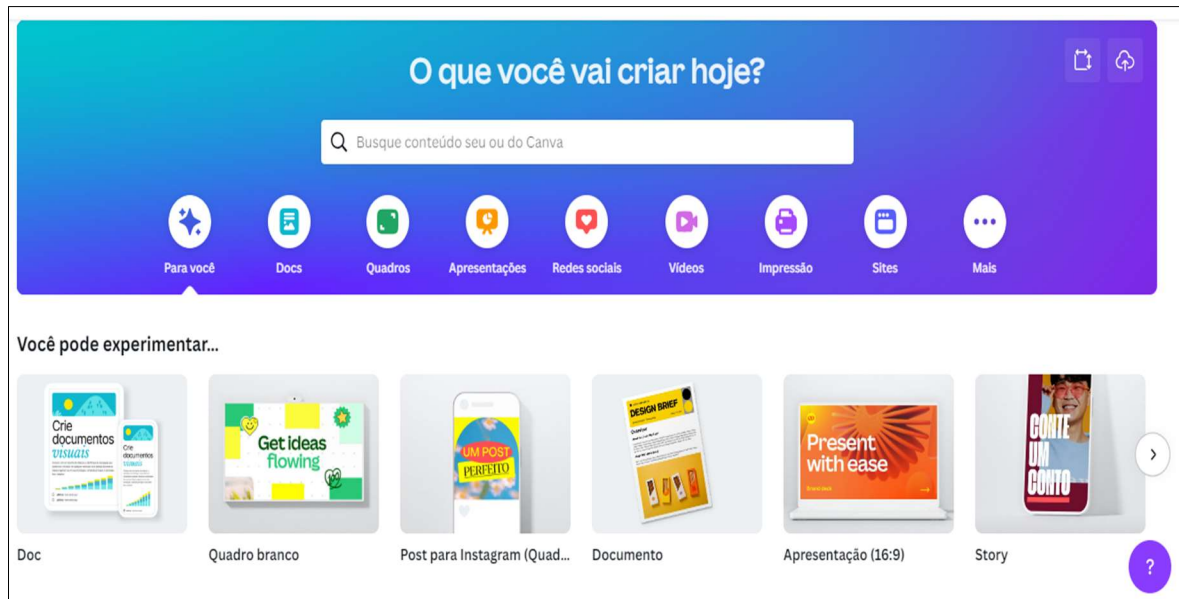
Após o processo de roteirização, segue-se a etapa de produção e edição de vídeo. Para essa etapa é importante que o educador faça um levantamento das ferramentas utilizadas para produção e edição de mídias digitais que os educandos já possuem conhecimento, porém, recomendo duas ferramentas de fácil acesso, na qual a manipulação dos recursos ocorre de maneira intuitiva, sendo o Canva e o Adobe Express.

O Canva<sup>6</sup>, uma plataforma online de design e comunicação visual que em sua tela inicial oferece opções para a criação de apresentações personalizadas, conteúdo digital para redes sociais e diversas outras opções de produção (Figura 20). Disponível tanto na versão paga como gratuita, ela passou a ser utilizada por estudantes como uma opção para realizar apresentações, uma vez que permite o compartilhamento e criação de equipes.

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.canva.com/>. Acesso em: 04 nov. 2023.



**Figura 20: Tela inicial do Canva**



Fonte: <https://www.canva.com/>

Ao navegar pela ferramenta é possível verificar que, para cada tipo de produção, são oferecidos modelos estruturados e facilmente adaptados conforme a intenção do usuário. Para a edição de vídeos, a ferramenta permite que o usuário edite fotos, defina a cor de fundo, aplique animações durante as transições das cenas e defina a duração de cada cena, além de fornecer um assistente virtual que indica soluções para possíveis dúvidas que surgirem durante a produção e edição do vídeo.

Na versão gratuita, estão disponíveis diversos modelos para a produção de stories, reels e posts para o Instagram (rede social de compartilhamento de fotos), infográficos e diversas outras opções. Além disso, a plataforma oferece ainda o acesso a alguns aplicativos, que usam a Inteligência Artificial para a criação de imagens e vídeos apresentados por avatares que se assemelham a pessoas reais.

Já o Adobe Express<sup>7</sup>, semelhante ao Canva, permite a combinação de várias linguagens, como som, imagem e movimento e a criação de imagens, por meio do uso da Inteligência Artificial generativa (Figura 21). A partir da tela inicial é apresentado ao usuário uma barra de ferramenta contendo aos principais tipos de produção e ao navegar pela página, é possível verificar ainda vários modelos criados por profissionais da área de *design* digital.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.adobe.com/br/express/>. Acesso em: 04 nov. 2023.

**Figura 21: Tela Inicial do Adobe Express**



Fonte: <https://www.adobe.com/br/express/>

Um diferencial dessa ferramenta é que ela fornece ao usuário o acesso à outros aplicativos da plataforma Adobe como o Acrobat, usado para a edição de textos em pdf e o Photoshop, usado para editar imagens. Além disso, a plataforma permite a conexão com as ferramentas de armazenamento em nuvem como o Google Drive e OneDrive, possibilitando que o educando compartilhe suas produções.

#### 4.4. Avaliação e Divulgação

A fase de avaliação e divulgação refere-se à etapa final do projeto. No que diz respeito à avaliação, é importante que o educador estabeleça antecipadamente o que será avaliado, podendo ser utilizado como ferramenta avaliativa, a rubrica, em que são definidas as expectativas de aprendizagem em relação a cada etapa do projeto. Nesse sentido,

As rubricas são uma das formas mais comuns e efetivas de avaliação durante e após a instrução com a utilização de metodologias ativas. Esse instrumento indica quais são as expectativas relacionadas ao conteúdo, às atitudes e comportamentos ao se realizar uma tarefa mais complexa ou um projeto (Pereira; Beschizza, 2022, p. 77).

Para o processo de avaliação, Pereira e Beschizza (2022) propõe dois modelos de rubrica, sendo o primeiro voltado para a autoavaliação do aluno (Figura 22). Esse

modelo de rubrica consiste na avaliação crítica do aluno sobre a própria contribuição no processo de desenvolvimento do trabalho, em que são avaliados aspectos como responsabilidade, relacionamento interpessoal, interlocução com os colegas, ou seja, saber ouvir e ser ouvido, bem como a proatividade e colaboração na realização das atividades.

**Figura 22: Rubrica de Autoavaliação do Trabalho em Grupo**

				
Responsabilidade no cumprimento de tarefas	Responsabiliza-se por sua parte do trabalho e cumpre prazos e tarefas de forma efetiva. Quando necessário, ajuda colegas em suas dificuldades. É essencial para o andamento global do trabalho.	Responsabiliza-se por sua parte do trabalho e cumpre prazos e tarefas de forma efetiva. Quando necessário, ajuda colegas em suas dificuldades. Contribui para o andamento global do trabalho.	Responsabiliza-se por sua parte do trabalho e, com algumas falhas, cumpre prazos e tarefas. Quando requisitado, ajuda colegas em suas dificuldades. Contribui para o andamento global do trabalho.	Responsabiliza-se por sua parte do trabalho, mas, frequentemente, falha quanto a prazos e tarefas. Não ajuda colegas em suas dificuldades. Não contribui para o andamento global do trabalho.
Relacionamento com os colegas	Relaciona-se muito bem com todos os participantes da equipe e contribui com o clima positivo e de construção conjunta.	Relaciona-se bem com todos os participantes da equipe e contribui com o clima positivo e de construção conjunta.	Relaciona-se com todos os participantes da equipe e contribui quando preciso.	Não se relaciona muito bem com todos os participantes da equipe e não contribui com o clima positivo e de construção conjunta.
Cooperação com ideias, organização, ajuda aos colegas	Coopera durante todo o projeto trazendo ideias, organizando tarefas e auxiliando os colegas com criatividade e boa vontade.	Coopera durante todo o projeto trazendo ideias e auxiliando os colegas com criatividade e boa vontade.	Coopera em algumas partes do projeto com ideias e auxilia os colegas quando necessário.	Não coopera durante o projeto, não dá ideias e nem auxilia quando necessário.
Dá e recebe <i>feedback</i>	Sempre que requisitado ou necessário, conversa com os colegas e faz críticas construtivas de forma respeitosa para ajudar a melhorar. Ouve os colegas e analisa as diferentes perspectivas, mudando quando adequado.	Sempre que requisitado ou necessário, conversa com os colegas e faz críticas construtivas para ajudar a melhorar. Ouve os colegas e analisa as diferentes perspectivas, mudando quando julga adequado.	Quando requisitado, conversa com os colegas e faz críticas, nem sempre de forma respeitosa. Ouve os colegas, mas não analisa as diferentes perspectivas nem muda quando adequado.	Não conversa com os colegas e, se faz críticas, não é de forma respeitosa. Não os ouve nem muda suas atitudes.

Fonte: Pereira; Beschizza, 2022, p. 126.

Já o segundo modelo está voltado para a avaliação do educador em que são analisados tanto o papel de cada aluno, como os critérios relacionados aos conteúdos disciplinares durante o projeto (Figura 25). Nesse sentido, este modelo de rubrica tem como propósito avaliar o tema do projeto, os objetivos de aprendizagem, a estrutura da apresentação e o trabalho em grupo. No caso do documentário, a estrutura da apresentação deve contemplar todo o processo, desde as atividades de pré-produção até o resultado final que consiste na apresentação do vídeo já editado pelos alunos.

**Figura 23: Rubrica de Finalização do Projeto**

	<b>Superou (ou Excelente)</b>	<b>Atendeu (ou Bom)</b>	<b>Atendeu parcialmente (ou Melhorar)</b>	<b>Não atendeu (ou Rever)</b>
<b>Tema</b>	O tema está claro e condiz com a proposta de projeto e da questão motriz. O aluno tem a oportunidade de demonstrar o que aprendeu, domina a temática e é capaz de se comunicar sobre o tema de forma eficaz.	O tema está claro e condiz com a proposta de projeto e da questão motriz. O aluno tem a oportunidade de demonstrar o que aprendeu, domina a temática, mas não é capaz de se comunicar sobre o tema de forma eficaz.	O tema está claro e condiz com a proposta de projeto e da questão motriz. O aluno tem a oportunidade de demonstrar o que aprendeu, mas não domina a temática nem é capaz de se comunicar sobre o tema de forma eficaz.	O tema não está claro e não condiz com a proposta de projeto e da questão motriz. O aluno tem a oportunidade de demonstrar o que aprendeu, mas não domina a temática nem é capaz de se comunicar sobre o tema de forma eficaz.
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	Há pelo menos 3 objetivos claros sobre o que o aluno será capaz de fazer ao final do processo de aprendizagem e eles se relacionam ao projeto e à questão motriz.	Há pelo menos 1 objetivo claro sobre o que o aluno será capaz de fazer ao final do processo de aprendizagem e ele se relaciona ao projeto e à questão motriz.	Há pelo menos 1 objetivo claro sobre o que o aluno será capaz de fazer ao final do processo de aprendizagem, mas ele não se relaciona ao projeto ou à questão motriz.	Não há nenhum objetivo claro em relação ao que o aluno será capaz de fazer ao final do processo de aprendizagem nem sua relação com o projeto e a questão motriz.
<b>Estrutura da apresentação</b>	Nota-se uma estrutura clara com começo, meio e fim e compreensão total do que se apresenta. Há teoria, exemplos e explicações complementares que fazem o público-alvo entender sobre o processo de construção do projeto, seu problema e resolução.	Nota-se uma estrutura clara com começo, meio e fim e compreensão do que se apresenta. Há teoria, exemplos e explicações complementares que fazem o público-alvo entender sobre o processo de construção do projeto, seu problema e resolução.	Nota-se que há uma estrutura com começo, meio e fim e compreensão do que se apresenta, mas nada de forma muito clara. Há teoria, exemplos e explicações complementares que fazem o público-alvo entender parcialmente sobre o processo de construção do projeto, seu problema e resolução.	Não há uma estrutura com começo, meio e fim e compreensão do que se apresenta, nada está muito claro. Há teoria, exemplos e explicações complementares, mas o público-alvo não entende sua utilização.
<b>Trabalho em grupo</b>	O grupo trabalhou de forma integrada, com construção conjunta, compartilhamento de ideias, dúvidas e questões surgidas durante o processo.	O grupo trabalhou de forma integrada, mas nem todos compartilharam ideias, dúvidas e questões surgidas durante o processo.	O grupo trabalhou parcialmente de forma integrada, nem todos compartilharam ideias, dúvidas e questões surgidas durante o processo.	O grupo não trabalhou de forma integrada, não houve compartilhamento de ideias, dúvidas e questões surgidas durante o processo.

Fonte: Pereira; Beschizza, 2022, p. 127.

Pereira e Beschizza (2022) ressaltam que os aspectos a serem avaliados, devem estar de acordo com os objetivos de aprendizagem e acordados entre educador e educandos. Nesse sentido, a opção pela rubrica como ferramenta de avaliação, cabe ao profissional docente, em que os critérios avaliativos devem estar alinhados às competências e habilidades a serem desenvolvidas no componente curricular, das disciplinas envolvidas no projeto.

No que se refere a divulgação dos documentários produzidos, proponho uma sessão de cinema, convidando o público escolar para prestigiar essas produções, bem como publicá-los nas redes sociais da organização escolar. Caso a escola possua uma boa infraestrutura, pode-se sugerir a criação do metaverso, uma vez que seu uso contribuiria para o letramento digital, utilizando a realidade virtual para criar um ambiente, onde os participantes dividem um mesmo espaço, por meio de seus avatares (Tori, 2023). Ou seja, por meio dessa tecnologia, seria criado a simulação de uma sala de cinema, em que o link das sessões seria disponibilizado tanto para os alunos, como para a comunidade escolar.

#### **4.5 Considerações acerca do projeto**

As atividades indicadas no projeto educacional busca promover a prática da leitura dentro de uma perspectiva de multiletramentos, uma vez que a arte visual nos espaços urbanos produz valores identitários de uma sociedade, retratando o contexto sociocultural do qual faz parte. Por outro lado, o uso da tecnologia permite que a arte de rua seja imortalizada no mundo virtual, pois além de promover o letramento digital, contribui para a disseminação da cultura local.

Conforme Hunter (2013, p. 15), “longe de atingir seu ápice, a arte de rua está em constante evolução chegando a um novo caminho de instalações interativas, utilizando itens encontrados e novos materiais para abrigar a imaginação de praticantes inovadores”. Nesse sentido, um projeto educacional que associe diversidade cultural e tecnologia, contribuirá para as práticas de multiletramentos no contexto escolar.

## 5.CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como propósito apresentar uma alternativa para a prática da leitura de gêneros discursivos que façam parte do contexto sociocultural do educando. Para isso optou-se pelo gênero arte visual do espaço urbano, por considerá-lo um produto do contexto social e objeto do pensamento crítico e ideológico do artista.

Para atender os objetivos propostos foi desenvolvido um projeto educacional que visa a leitura e produção de textos multimodais pautado na diversidade linguística e cultural. Tal proposta está fundamentado no conceito de multiletramentos, que se refere aos múltiplos letramentos relacionados a recepção e produção de gêneros discursivos em diversas modalidades de linguagens, ou seja, aos gêneros que nos

[...] remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (Rojo; Moura, 2019, p.23).

Assim, o projeto educacional busca contribuir para pôr fim ao paradigma de que a arte só é acessível a pessoas com alto poder aquisitivo e àqueles que frequentam exposições ou museus, mas que elas podem estar expostas em muros e paredes de qualquer espaço, fazendo parte da paisagem urbana.

Dessa forma, o projeto foi dividido em duas partes, sendo a primeira, voltada para a exploração dos aspectos linguísticos e textuais presentes na arte de rua do artista Banksy, e a segunda voltada para a produção do gênero discursivo documentário. As atividades propostas na primeira etapa do projeto levou em consideração não apenas a relação dialógica presente nas obras artísticas, mas na valorização das vivências e conhecimento prévio dos educandos. Considera-se que os momentos de diálogos entre o educador e seus educandos são essenciais para a construção de sentidos nas práticas de leitura.

Sendo assim, em relação ao primeiro objetivo específico, ao de explorar os aspectos linguísticos e textuais das obras selecionadas do artista Banksy, foi desenvolvido um quadro de análise que teve como base os fundamentos teóricos referentes à semiótica e à concepção baktiniana de linguagem. A partir desses

conceitos, estabeleceu-se quais os elementos discursivos e visuais seriam utilizados na análise do corpus selecionado.

A análise linguística-semiótica permitiu reconhecer a arte visual dos espaços urbanos como um gênero discursivo que promove o dialogismo entre a obra e as diferentes vozes que influenciam o artista nas suas escolhas, tanto por meio da temática escolhida como pelo seu posicionamento ideológico. Essa relação dialógica pode ser constatada tanto pelo pensamento crítico do artista, como pela intertextualidade com diferentes discursos.

Além disso, a proposta de análise da arte visual nos espaços urbanos buscou trabalhar tanto com a diversidade linguística promovido pelas múltiplas semioses, como com a diversidade cultural. Nesse contexto, a análise está alinhada tanto aos conceitos de multiletramentos, como as competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), que recomenda a valorização à diversidade artística e cultural.

Para atender ao segundo objetivo proposto, optou-se como tema para a elaboração do gênero documentário a valorização artística dos espaços urbanos, que faça parte do contexto sociocultural dos educandos. As atividades de produção buscaram promover não somente o letramento digital por meio das ferramentas de produção e edição de vídeos, mas a própria prática da escrita, uma vez que elas consistem inicialmente na elaboração textual exigida no processo de roteirização do gênero documentário.

Espera-se que a aplicação desse projeto nas aulas de Língua Portuguesa contribua para que os educandos se tornem produtores e transformadores de sentidos, agindo de forma responsiva aos enunciados contidos nos muros e paredes de sua cidade. Nesse sentido, as atividades propostas visam à participação ativa, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento das habilidades de interpretação, produção, revisão e edição de textos multimodais e multissemióticos.

É importante ressaltar que o projeto educacional foi desenvolvido com o intuito de valorizar o contexto sociocultural dos educandos, mostrando que a arte visual nos espaços urbanos é reflexo da identidade social e objeto de comunicação e expressão do posicionamento ideológico, tanto do artista, como do meio sociocultural do qual ele faz parte. Além disso, acredita-se que a inserção dos recursos tecnológicos nas aulas podem servir de estímulo para a produção de conteúdo midiático e para as práticas letradas atuais, “nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens, que muitas

vezes, recombina e remixa diversas práticas culturais, a partir de novas éticas e de novas estéticas” (Rojo; Moura, 2019, p. 201).

Portanto, acredita-se que o presente trabalho contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, além de contribuir para a prática da leitura e escrita. Nesse sentido, entende-se que tanto o projeto educacional como o modelo de análise desenvolvido para trabalhar com o gênero arte visual dos espaços urbanos possam ser adaptados conforme o conteúdo imagético a ser estudado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. C. Semiótica Francesa: panorama e possibilidades na linguística aplicada. *In: Linguística aplicada na Unicamp: travessias e perspectivas*. Bauru, SP: 2021. p. 229-258.

ALMEIDA, M. E. de. Apresentação. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. IX - XIX.

ALVIN, B. Mural de Banksy sobre xenofobia é apagado em cidade inglesa às vésperas de eleições locais. **Portal UAI**. out. 2014. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2014/10/02/noticia-e-mais,159973/mural-de-banksy-sobre-xenofobia-e-apagado-as-vesperas-de-eleicao.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2024.

ÁVILA-CLAUDIO, R. Quem foi Jean-Michel Basquiat, o gênio que se tornou o artista negro mais valorizado do mundo. **Folha de S. Paulo**. 02 jan. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/01/quem-foi-jean-michel-basquiat-o-genio-que-se-tornou-o-artista-negro-mais-valorizado-do-mundo.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2024.

AZEVEDO, C. de S. D. **O gênero tirinha: uma proposta de sequência didática básica para o trabalho com a leitura multimodal**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32703/1/Generotirinhaproposta\\_Azevedo\\_2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32703/1/Generotirinhaproposta_Azevedo_2021.pdf). Acesso em: 17 mar. 2023.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BANKSY. **Guerra e Spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

BANKSY advocates for peace with 'Rage, the Flower Thrower: the subtle importance of flowers in art. **Thursd**. 23 agos. 2021. Disponível em: <https://thursd.com/articles/banksy-rage-the-flower-thrower>. Acesso em: 23 jan. de 2023.

BARBOSA, A. M. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. Belo Horizonte, v.7, n.13, p. 9-16. mai. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15702>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BEZERRA, P. Uma teoria antropológica da literatura. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 249-264.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In*: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. Uma palavra sobre dialogismo. *In*: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. p. 13-15.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

CAPUANO, A. Obra de Banksy vira selo na Ucrânia no aniversário da invasão russa. **Veja**. 27 fev. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/obra-de-banksy-vira-selo-na-ucrania-no-aniversario-da-invasao-russa>. Acesso em 24 jan. 2024.

CARVALHO, V. R. de. **A publicidade de conscientização como coadjuvante na formação do leitor crítico**: uma proposta para multiletramentos. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1378/1/DISSERT%20VERA%20R%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CASCO, R. A Estrutura do Programa A União Faz a Força. *In*: ISAAC, I. CASCO, R. (org.). O Programa A União Faz a **Vida**: fundamentos teóricos e Metodológicos. Porto Alegre: Fundação Sicred, 2019. p. 29-32.

CEREJA, W. Significação e Tema. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**. v.45, n. 3, p. 35-42, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 01 set. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUTRA, H. F. de O. **Traços da arte urbana no Brasil**. São Paulo: CBL, 2020.

FALEIRO, R. S. **O ensino da leitura por meio de um objeto digital de aprendizagem multimodal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021. Disponível em:

<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/493e7670-a79a-4018-8490-23971f18bf4f/content>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007. p. 101.

FILATRO, A. **Linguagens e narrativas digitais**. São Paulo: Senac, 2018.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de Conteúdos Educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FRATUS, A. B. 7 obras imperdíveis na exposição de Banksy em SP. **Tô pensando em viajar**. fev.2023. Disponível em:

<https://www.topensandoemviajar.com/exposicao-banksy-em-sp>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York, Palgrave Macmillan, 2003.

GIL A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. Multimodalidade e Hipertextualidade: caminhos para pesquisa e ensino. **Percursos Linguísticos**, [s. l.], v. 11, n. 29, p. 32–49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3678>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GUZMÁN, P. **Filmar o que não se vê**: um modo de fazer documentários. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

HUNTER, G. **Arte de rua ao redor do mundo**. São Paulo: Madras, 2013.

KAIPER, P. Muralismo no Brasil: tudo sobre essa arte. **Paloma Kaiper**. 13 dez. 2023. Disponível em: <https://palomakaiper.com/muralismo-no-brasil-tudo-sobre-essa-arte/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

KISSING Coppers, 2004. **Banksy Explained**. 2021. Disponível em: <https://banksyexplained.com/kissing-coppers-2004/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9 ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. VAN LEUWEEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 3 ed. London: Routledge, 2021.

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

LAUGH Now, 2003. **Banksy Explained**. 2021. Disponível em: <https://banksyexplained.com/laugh-now-2003/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455–479, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

LIMA, R. C. **Leitura de imagem**: vamos ler um pouco mais? Rio de Janeiro: Caminhos, 2020.

LIMA, E. R. P. de O.; MOITA, F. M. C. da S.C. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. *In*: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S.C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na Educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 249-302.

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus, 2012.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo; Parábola, 2008.

MENDONÇA, V. M. de. Grafites que (contra)dizem: gêneros e sexualidades na polifonia da cena urbana. **Psicologia & Sociedade**, v.32, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6cgv8nPJp76SxXsqfmRbdhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MOBILE Lovers, 2014. **Banksy Explained**. 2021. Disponível em: <https://banksyexplained.com/mobile-lovers-2014-2/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MOITA-LOPES, L. P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAES, V. **Conhecimento, cultura e linguagens**. Taubaté: UNITAU, 2011.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 01-25.

MURAL celebra 40 anos do departamento de Comunicação Social. **Unitau**. Taubaté, 04 nov. 2019. Notícias. Disponível em: <https://unitau.br/noticias/detalhes/2453/mural-celebra-40-anos-do-departamento-de-comunicacao-social/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NOTH, W.; SANTAELLA, L. **Introdução a semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

OLIVEIRA, P. R. de. O ensino escolar por projetos de trabalho. *In*: ISAAC, I.; CASCO, R. (org.). **O Programa A União Faz a Vida**: fundamentos teóricos e Metodológicos. Porto Alegre: Fundação Sicred, 2019. p. 134-150.

PAIVA, F. T. **Fanfiction**: A influência das experiências multimodais nas práticas de leitura e escrita de adolescentes. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/49710/6/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20-%20Fernanda%20Tavares.docx.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEREIRA, D. T.; BESCHIZZA, R. M. F. **Aprendizagem Baseada em Projetos: planejamento e aplicação**. Rio de Janeiro: Freitas Barros, 2022.

PINHEIRO, V. C. de S.; SANTOS, A. C. dos. Leitura multimodal: proposta de ensino híbrido com metodologia de estações rotacionais. **Horizontes**, v.40, n.1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1287>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PIRES, N. C. W.; KNUPELL, M. A. C. O processo de formação de leitores: uma análise de textos multimodais em disciplinas do curso de Letras. **Revista Aproximação**, [s.l.], v. 3, n. 06, p. 45-58, 2021. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6958/4801>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PUCCINI, S. **Roteiro de documentário: da pré-produção à pós-produção**. Campinas-SP: Papirus, 2022.

PUZZO, M. B. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105646/106258>. Acesso em: 15 maio, 2023.

RAGI, T. R.; BELIZÁRIO, V. A.; SILVA, L. F. C. A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal. **Discursividades**, v.10, n.1, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/952>. Acesso em; 24 mar. 2023.

RIBEIRO, P. F. N. Multimodalidade constitutiva e estratégias discursivas em práticas de leitura mediadas. **Percursos Linguísticos**, [s. l.], v. 11, n. 29, p. 279–296, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36766>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RIBEIRO, R. P.; BAPTAGLIN, L. A. Muralismo e intervenções contemporâneas: um projeto de incentivo à arte. **Revista Compartilhar**, n. 2, p. 41-46, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/compartilhar/article/view/567>. Acesso em: 17 fev. 2024.

RINK, A. **Graffiti: intervenção urbana e arte**. Curitiba: Appris, 2015.



RODRIGUES, W. Reflexões sobre multiletramentos e textos multimodais em Ambientes Educacionais. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-28.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMEIRO, Y. M. de T. D. **A linguagem verbal das artes visuais: uma análise multidimensional do discurso sobre a fotografia de Sally Mann**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23462/2/Yara%20Maria%20de%20Toledo%20Dias%20Romeiro.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANGUINÉ, L. **Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais: técnicas de alto desempenho aplicadas à educação**. Copyright@, 2023.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SARINHO JUNIOR, J. M. de A.; BARBOSA, K. G. BARBOSA, M. A. da S. A. (Res) Significando as práticas docentes na Educação Infantil sob a ótica de multimodalidade: o uso de história verbo-visual como ferramenta didática. **Kiri-Kirê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.8, p. 176-201, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37977/25520>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. *In*: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S.C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na Educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 26-86.

SILVA, M. Z. V. da.; LINS, F. F. Q.; LOPES, F. E. de F. Do texto visual ao texto escrito: um estudo multimodal de duas propostas de redação do programa Desafio nota 1000 em ambientes digitais. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 134-157, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/83429/47621>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVERIO, G. P. **O Gênero Esquete**: argumentação, discurso e multimodalidade no humor digital. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000234030>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SLAWSON, N. Two new Banksy artworks appear on wall of Barbican centre. **The Guardian**. 17 set. 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2017/sep/17/two-new-banksy-artworks-appear-on-wall-of-barbican-centre>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, L. L. de S. **Multimodalidade e contexto na leitura de textos charge**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23427/2/L%3%addia%20Lerbach%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOVERNIGO, A. C. G. de S. **Fanfictions**: das plataformas digitais para os livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/retrieve/8879fade-f910-497c-8bf0-a70d9132eaab/Disserta%3%a7%3%a3o\\_Mestrado-Ana%20Claudia%20Gauto%20S%20Sovernigo-maio2022.pdf](https://repositorio.ufms.br/retrieve/8879fade-f910-497c-8bf0-a70d9132eaab/Disserta%3%a7%3%a3o_Mestrado-Ana%20Claudia%20Gauto%20S%20Sovernigo-maio2022.pdf). Acesso em: 17 mar. 2023.

STREET, B. **Autonomous and Ideological Models of Literacy**: approaches from New Literacy Studies. 2006. Disponível em: [https://www.philbu.net/media-anthropology/street\\_newliteracy.pdf](https://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf). Acesso em: 21 jul. 2023.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 113-124.

TORI, R. **Educação sem distância**: mídias e tecnologias na educação a distância, no ensino híbrido e na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

TRINDADE, R. B.; SALES, H. M. P. de. Textos multimodais no ensino (remoto) da leitura: concepções e práticas de professores. *In*: BARROSO, R. S.; FOFANO, C. S.; SILVA, S. M.; LUQUETTI, E. C. F.(orgs.) **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos**. Tutóia- MA: Diálogos, 2021.

TRIVISOL, V. S.; TICKS, L. K. Práticas multimodais exploradas em uma unidade didática desenvolvida em um programa de formação continuada multiletrada no/para o contexto escolar. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 02, p. 6137-6153, 2021. Disponível em:



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73979/47290>. Acesso em: 24 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

ZUIN, A. L. A. **Semiótica e arte**: os grafites da Vila Madalena, uma abordagem sociossemiótica. Curitiba: Appris, 2018.