



**MASCULINIDADES NEGRAS EM CAPAS DE REVISTA:
LEITURA CRÍTICA-MULTIMODAL EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

**BLACK MASCULINITIES ON MAGAZINE COVERS:
CRITICAL AND MULTIMODAL READING IN
PORTUGUESE LANGUAGE**

Carolina Duarte Garcia¹

Carlos Henrique Rodrigues Valadares²

Samuel de Sá Ribeiro³

RESUMO

Pensando na formação crítica de estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, este trabalho configura-se como uma proposta teórico-metodológica e prática, visto que propõe uma aula de leitura multimodal em Língua Portuguesa de capas da revista RAÇA que tematizam, principalmente, representações de masculinidades negras brasileiras. Com base nos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015), foram propostos quatro momentos de aula, a fim de promover o letramento crítico e multimodal em sala de aula, por meio de questões-chave elaboradas à luz da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Assim, ao operacionalizar e articular as referidas abordagens teórico-metodológicas, reconhecemos que elas possibilitam o planejamento de práticas de leitura crítica de textos multimodais diversos, auxiliando o trabalho de professores/as de Língua Portuguesa. Esse intercâmbio teórico resultou em uma sequência de atividades, com foco na análise crítica de três capas da referida revista, que visa fomentar a compreensão crítica de textos verbovisuais, especificamente sobre as assimétricas relações de poder entre distintas masculinidades. Ao final do material didático elaborado, sugerimos que as/os estudantes assumam a posição de *designers do próprio futuro* por meio da produção de um texto multimodal.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades Negras; Multiletramentos; Leitura Crítica.

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: duartecarolina@ufmg.br.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carlosvaladares@ufmg.br.

3 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: samuelsaribeiro@ufmg.br.

ABSTRACT

By thinking about the critical education of students from 1st and 2nd years of high school, the following paper is a theoretical-methodological and practical proposal, as it proposes a Portuguese language lesson about multimodal literacy using covers of the RAÇA magazine that mainly show the representations of black Brazilian masculinities. With a basis on knowledge processes (COPE; KALANTZIS, 2015), four class moments were proposed, in order to promote critical and multimodal literacy by means of key questions elaborated according to the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Upon articulating and operationalizing the referred theoretical-methodological and practical proposals, we recognize that they provide the planning of critical reading practices of various multimodal texts, assisting the work of Portuguese language teachers. This theoretical interchange resulted in a activity sequence, with focus on the critical analysis of three magazine covers, that aims to foment the critical comprehension of verbal-visual texts, specifically about the asymmetrical power relations between distinct masculinities. At the end of this didactic material, we suggest that students take on the role of designers of their own future by creating a multimodal text.

KEYWORDS: Black Masculinities; Multiliteracy; Critical Reading.

Introdução

Apresentamos neste estudo uma proposta teórico-metodológica e prática de aula de Língua Portuguesa elaborada para estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio e voltada para leitura crítica-multimodal de textos verbovisuais. Para aplicação desta proposta, selecionamos três capas da revista RAÇA que tematizam representações de masculinidades negras.

A revista RAÇA divulga conhecimentos relacionados à cultura afro e é a maior revista de segmento negro da América Latina⁴. Por isso, foi escolhida como corpus de nosso trabalho, uma vez que se alinha ao nosso desejo de produzir materiais didáticos alinhados à educação para os direitos humanos, viabilizando práticas antirracistas por meio da educação linguística.

O referencial teórico-metodológico ampara-se nos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015), que buscam uma abordagem prática da Pedagogia dos Multiletramentos (CADZEN et al., 1996), como método pedagógico para o desenvolvimento da aula, e na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), que tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), utilizada de forma aplicada ao contexto de estudantes do Ensino Médio.

O objetivo do nosso trabalho é, portanto, apresentar uma proposta de aula para leitura de textos multimodais, em especial as capas da revista RAÇA, a partir do referencial teórico mencionado. O/a docente tem a liberdade de trabalhar com as capas dessa revista, conforme sugerimos em nossas análises, ou de escolher textos com temas pertinentes às discussões que deseja realizar com sua turma. Buscamos mostrar para o/a professor/a a possibilidade de aplicação de teorias analíticas na aula de Língua Portuguesa a favor de uma educação linguística crítica, pois, como educadores/as e pesquisadores/as, consideramos importante pensar e difundir

4 Disponível em: <https://revistaraca.com.br/sobre/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

formas mais acessíveis de transposição dos conhecimentos acadêmicos em linguística aplicada para salas de aula reais de Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

Para tanto, nosso artigo está dividido da seguinte forma: na próxima seção, faremos uma apresentação dos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Em seguida, explicaremos a metodologia e o *corpus* escolhido (capas da revista RAÇA). Depois, desenvolveremos nossa proposta de aula e, na última seção, refletimos sobre as contribuições do material didático apresentado.

Pedagogia dos Multiletramentos e Gramática do Design Visual

A base teórica de nosso trabalho está organizada em duas partes. Primeiro, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos, em especial a proposta de Cope e Kalantzis (2015) sobre Processos de Conhecimento (*knowledge processes*). Depois, passamos à apresentação da Semiótica Social, principalmente sobre as metafunções e categorias da Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996).

Multiletramentos na prática

Ao observar a emergência na produção e divulgação de textos que extrapolam as leituras até então existentes, a Pedagogia dos Multiletramentos é apresentada pelo New London Group (1996) como uma nova maneira de abordar o ensino de leitura de distintos textos, materializados em uma vasta gama de semioses (verbal, visual, sonora etc.) que se articulam para produzir sentidos. O conceito “multi” é uma palavra-chave nesse espaço, uma vez que o mundo globalizado permitiu a expansão de diversas culturas, ambientes sociais e maneiras por meio das quais interagimos, reagimos e convivemos com ele.

A Pedagogia dos Multiletramentos apoia-se em questões reais para que o ensino de linguagens seja significativo e transformador. O termo *Design* busca significar que somos leitores e produtores de sentidos; agimos de maneira ativa nas mais distintas práticas sociais. Conforme o New London Group, “como designers de sentidos, somos *designers de futuros sociais* – futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (CAZDEN et al., 2021, p. 20)⁵ Em designers de futuros sociais encontramos a visão Freiriana da educação como fonte de libertação, a qual reconhece que os indivíduos são capazes de compreender (ler) o mundo ao seu redor e as relações de poder que os cercam, inclusive, problematizando-as.

Pensando em “como” realizar uma pedagogia dos multiletramentos na sala de aula, o grupo de Londres apresentou quatro componentes pedagógicos:

Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho;
Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem

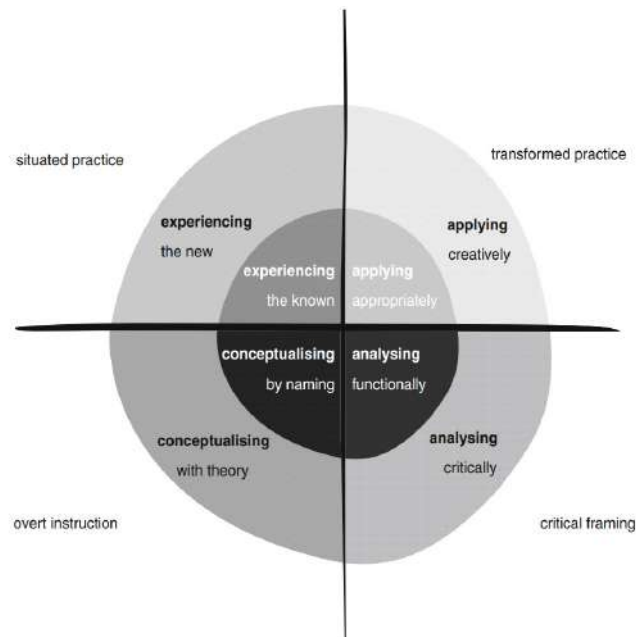
5 Tradução disponível no livro Uma Pedagogia dos Multiletramentos. Consultar as referências.

explícita do Design; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 20)

Os componentes pedagógicos apresentados formam um caminho de aprendizagem no qual a/o estudante pode se tornar ciente das relações sociais e institucionais presentes ao seu redor, e, ao final, é capaz de transformar esse ambiente, reconhecendo de maneira crítica as suas influências (causas). Esse caminho não rejeita o conhecimento prévio, mas se transforma em um apoio (scaffold) para a instrução e enquadramento crítico, uma visão inovadora ante à defasada leitura de localização de informações nos textos, geralmente orientada pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, o que promove um ensino de leitura defasado e reducionista.

Na busca por “traduzir” os conhecimentos produzidos pelo New London Group (1996) em uma metodologia mais “palpável”, Cope e Kalantzis (2015) apontaram quatro Processos de Conhecimento (*knowledge processes*): *experimentar, conceptualizar, analisar e aplicar*⁶. Segundo o autor e a autora, “[...] a ideia essencial na abordagem de multiletramentos é que o aprendizado é um processo de “tecer” para frente e para trás sobre e entre movimentos pedagógicos diferentes” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 04). Tais processos de conhecimento podem, então, ser mapeados em quatro áreas, como apresentado no esquema a seguir:

Figura 1 - Mapa da pedagogia de multiletramentos sobre os “processos de conhecimento”



Fonte: Cope e Kalantzis (2015, p. 05)

Em resumo, o quadro pedagógico dos Processos de Conhecimento pode ser compreendido da seguinte maneira, conforme Cope e Kalantzis (2015)⁷:

6 Nossa tradução de: “*experiencing, conceptualizing, analyzing, and applying*” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 04).

7 Os pontos apresentados foram traduzidos e adaptados de Cope e Kalantzis, 2015, p. 04.

- Prática situada/experimentar: O cruzamento entre teoria e prática, na leitura de mundo ou de textos desconhecidos para a produção de sentidos e experiências.
- Instrução aberta/conceituar: Trata-se da maneira pela qual aprendizes se tornam cientes de seu processo de aprendizado, sendo capazes de descrever “elementos de design”.
- Enquadramento Crítico/analisar: Aborda a capacidade crítica dos aprendizes ao ler e questionar os textos e suas intenções comunicativas.
- Prática transformadora/aplicar: Trata-se da aplicação do conhecimento em um contexto real, como a produção textual para a comunicação/interação em um contexto real.

Tomaremos como base o quadro pedagógico de Cope e Kalantzis (2015) para propor uma aula de letramento crítico multimodal. Para a análise dos textos multimodais selecionados (capas da revista RAÇA), utilizaremos princípios e categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), o que será apresentado a seguir.

Semiótica Social e Gramática do Design Visual

Os estudos em Semiótica Social (SS) começaram na Austrália e foram influenciados pelo Círculo Semiótico de Sidnei. Os professores e pesquisadores Gunther Kress e Theo Van Leeuwen deram grandes contribuições para esta área que, seguindo as influências pós-estruturalistas, consideram o significado como elemento constituído a partir de um processo sócio-histórico (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009). Nessa perspectiva, os processos de significação são parte da construção social: “os significados [são] socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos [...] e em todos os períodos da história humana.” (HODGE; KRESS, 1988, p. 121).

Na SS, a noção de escolha foi incorporada por influência da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Que imagem foi escolhida pelo produtor do texto multimodal e a que tipo de interesse essa escolha atende? Como os elementos verbais e visuais foram organizados? Quais efeitos semânticos e sociais foram gerados e difundidos? Como o texto pode impactar a vida social de uma comunidade particular? O projeto social intervencionista de caráter crítico, que é a SS, incentiva questionamentos desse tipo, a fim de desenvolver nas pessoas habilidades para produzir e interpretar textos multimodais, sendo a Gramática do Design Visual (GDV) um instrumento teórico-metodológico para isso.

A GDV nos possibilita, a partir das escolhas semióticas de um texto, a análise crítica, política, histórica e ideológica dos textos multimodais, que podem contribuir para manter, fortalecer, fissurar e transformar relações de poder semioticamente representadas (GONÇALVES,

2014; NATIVIDADE; PIMENTA, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Foi a partir dos princípios e das categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta por Halliday (1985) e posteriormente por Halliday e Matthiessen (2004), que Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram a GDV. Esses dois últimos autores operacionalizaram as metafunções da GSF propondo três metafunções para a análise de imagens:

Quadro 1 - Correspondência das metafunções entre LSF e GDV

Metafunções LSF - Halliday	Metafunções GDV - Kress e van Leeuwen
<i>Ideacional</i>	<i>Representacional</i>
<i>Interpessoal</i>	<i>Interativa</i>
<i>Textual</i>	<i>Composicional</i>

Fonte: Gonçalves (2014, p. 26)

Ao propor a GSF, Halliday (1985) nos ofereceu uma possibilidade para análise de escolhas lexicogramaticais em sua funcionalidade, mostrando os aspectos social, cultural e ideológico da linguagem, o que também ocorre em textos verbovisuais, foco da GDV. Neste sentido, o termo gramática não deve ser entendido como uma estrutura estanque e normativa, mas, sim, como Halliday (1985) explica:

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (HALLIDAY, 1985, p. 101).

Sobre isso, conforme Resende (2021, p. 443), “assim como a gramática da linguagem descreve como as palavras se combinam em orações e textos; a gramática visual descreve como elementos são combinados em imagens – por exemplo, pessoas e objetos no espaço”. Essa descrição analítica de textos visuais é importante para a compreensão, fora e dentro da sala de aula, de que imagens por si só nos dizem muito: produzem significados, articulam discursos e apresentam investimentos ideológicos. Como salientam Kress e van Leeuwen (1996, p. 64), “[e]struturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão vinculadas ao interesse das instituições sociais por meio das quais as imagens são produzidas, veiculadas e lidas”⁸.

A GDV é, portanto, forte aliada de uma educação linguística crítica que se preocupa com o surgimento de novas tecnologias acompanhado de textos cada vez mais multimodais.

Em nossa proposta, consideramos as metafunções da Gramática do Design Visual, tal como propostas por Kress e van Leeuwen (1996), a fim de aplicá-las em sala de aula. Para isso, apresentaremos brevemente as metafunções propostas pelos autores. São elas: representacional, interativa e composicional, organizadas conforme seus níveis de análise no quadro-síntese a seguir:

⁸ No original: “Visual structures do not simply reproduce the structures of reality. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read”.

Quadro 2 - Níveis de análise das metafunções da GDV

Metafunção	Níveis de análise
Metafunção representacional	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura conceitual - Estrutura narrativa
Metafunção interativa	<ul style="list-style-type: none"> - Contato - Distância social - Atitude/ Ângulo - Poder
Metafunção composicional	<ul style="list-style-type: none"> - Valor da informação - Enquadre - Saliência

Fonte: Autoria própria, com base em Kress e van Leeuwen (1996).

A **metafunção representacional** refere-se à representação dos participantes (pessoas, objetos, processos e circunstâncias) nas imagens. Essa representação visual pode ser: 1) narrativa (em que os participantes representam uma ação no mundo, sobre eles ou outros participantes) ou 2) conceitual (em que os participantes transmitem a mensagem de maneira estática, ou seja, apenas são ou significam algo).

A **metafunção interativa** diz respeito às relações entre os Participantes Representados (PRs) e os Participantes Interativos (PIs), que são os leitores. Essas relações podem ser analisadas por meio de: 1) contato, em que se analisa relações mais pessoais (de demanda) ou impessoais (de oferta) entre PRs e PIs; 2) distância social, em que os participantes são representados de perto ou de longe dos PIs (de close-up ou plano fechado, de plano médio ou de plano aberto); 3) atitude, em que se analisa o ângulo adotado e o distanciamento/envolvimento que ele cria entre PRs e PIs (ângulo frontal, oblíquo ou vertical) e 4) poder, em que se analisa as relações de poder presentes na imagem, quando o participante é representado demonstrando superioridade (ângulo baixo), demonstrando igualdade (nível de olhar) ou demonstrando inferioridade (ângulo alto) em relação ao PI.

Já a **metafunção composicional** considera a relação dos elementos representados nas imagens que se combinam para formar o texto. Essa combinação de elementos visuais pode ser observada a partir de três níveis de análise: 1) valor da informação, em que se considera a localização dos elementos representados, atribuindo-lhes valores de acordo com ela, ao colocar em oposição dado/novo, real/ideal, cento/margem; 2) enquadre, em que se considera o enquadramento dos elementos representados na imagem, se estão conectados (relacionados) ou desconectados (separados por linha); e 3) saliência, em que se considera os recursos e elementos que se destacam e, assim, instigam a atenção do leitor, tendo em vista espaço, foco, contraste, cor, brilho, textura, perspectiva, posicionamento e elementos culturais.

Referências mais detalhadas sobre as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996) podem ser encontradas de forma teórica e aplicada nos trabalhos de Bühler (2009), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), Gonçalves (2014), Gualberto (2016), Sousa e Pinheiro (2019), Mucci (2020) e Resende (2021).

De forma prática, os conceitos e as categorias elencados acima serão retomadas no momento da análise dos textos multimodais selecionados (capas da revista RAÇA). A seguir, apresentamos a metodologia e o corpus selecionados para este nosso trabalho.

Metodologia

Nosso estudo é qualitativo, interpretativo, explanatório e transdisciplinar. Articulamos teórico-metodologicamente a proposta de Cope e Kalantzis (2015) sobre Processos de Conhecimento (*knowledge processes*) à Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996), para analisar capas da revista RAÇA e propor atividades de leitura crítica-multimodal em Língua Portuguesa.

Essa articulação partiu do nosso interesse em produzir, para professores/as de Língua Portuguesa de turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, uma proposta de aula de letramento crítico-multimodal de textos verbovisuais. A fim de planejarmos os momentos da aula, utilizamos os Processos de Conhecimento: experimentar, conceptualizar, analisar e aplicar (COPE; KALANTZIS, 2015). Cada um dos processos corresponde a um momento da aula, que terá, portanto, quatro momentos direcionados à análise multimodal das capas da revista RAÇA, com base na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Selecionamos três capas (<https://revistaraca.com.br/>) que trazem representações de masculinidades negras. A revista RAÇA é uma revista de assinatura mensal existente desde setembro de 1996 e, atualmente, publicada pela Editora Pestana Arte & Publicações. “Referência no país e no exterior no que diz respeito à produção de materiais didáticos nas áreas de diversidade, cidadania e direitos humanos, a revista RAÇA segue forte e resistente rumo a uma nova era, mais colaborativa, inclusiva e justa”⁹.

As capas selecionadas trazem Thalles Roberto (Edição 177), Eduardo Silva (Edição 189) e Lázaro Ramos (Edição 200) como masculinidades negras representadas. Foram publicadas, respectivamente, nos anos 2013, 2016 e 2018:

Figura 2 - Capas selecionadas para análise



Fonte: Revista RAÇA (2013; 2016; 2018).

9 Disponível em: <https://revistaraca.com.br/sobre/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

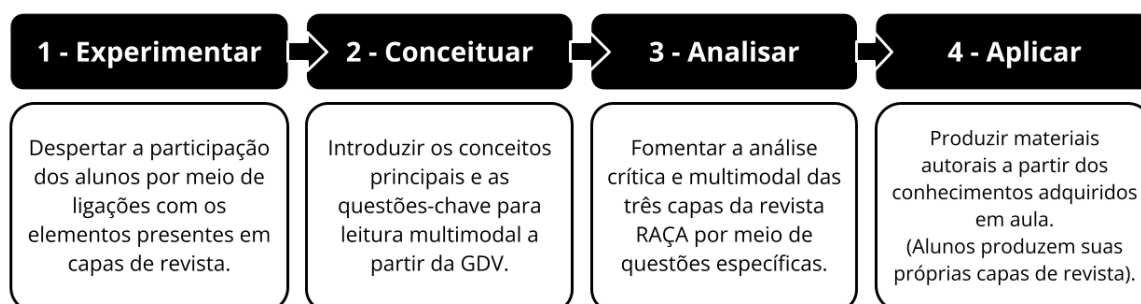
A escolha dessas capas justifica-se a partir da limitada produção acadêmica sobre a desigualdade de poder entre distintas masculinidades. Aguayo e Nascimento (2016, p. 212) defendem a promoção de uma “maior investigação para descrever esse enorme caleidoscópio de masculinidades diversas, de discursos e práticas situadas cultural e historicamente.” Os estudos sociais e históricos revelam, de maneira geral, que as representações sobre homens negros os associa à potência sexual, à limitação do acesso a diferentes espaços de poder, à desumanização/animalização, à subordinação política, a práticas violentas/criminosas e a outros aspectos que, historicamente, marginalizaram/marginalizam homens racializados (GILROY, 2001; FANON, 2008; CONRADO; RIBEIRO, 2017).

As capas da revista RAÇA reiteram essas representações ou as ressignificam? De que maneira esse material semiótico pode ser utilizado em aulas de leitura crítica em Língua Portuguesa na educação básica? Buscaremos responder a essas questões daqui em diante.

Desenvolvimento da proposta

Seguindo os Processos de Conhecimento desenvolvidos por Cope e Kalantzis (2015), elaboramos uma proposta de aula de leitura crítica-multimodal voltada para turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio. A figura a seguir apresenta a ideia geral dos quatro momentos de nossa proposta de aula, evidenciando nosso objetivo em cada um deles:

Figura 3 - Momentos da aula conforme Cope e Kalantzis (2015)



Fonte: Autoria própria.

Cada momento da aula está relacionado com os demais e foram planejados a fim de instrumentalizar e de motivar os/as alunos/as para a análise crítica das capas de RAÇA.

O primeiro momento da aula, relativo a *experimental*, será desenvolvido a seguir. À medida que apresentamos nossa proposta, faremos reflexões sobre ela e sobre a pertinência de sua aplicabilidade no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Primeiro momento: Experimentar

O primeiro momento de uma aula, segundo Cope e Kalantzis (2015), refere-se ao processo de *experimental*, em que se deve despertar a participação da turma por meio da apresentação do tema da aula. O diálogo sobre capas de revistas e suas características composicionais nos

parece uma boa estratégia, que criará elos motivadores para um ensino significativo. Iniciar com perguntas gerais e partir para questões específicas nos parece uma ótima estratégia para esse momento da apresentação de uma *situação de aprendizagem*.

Quadro 3 - Apresentando a situação de aprendizagem

PARA PENSAR!

Qual é o propósito comunicativo das capas de revista?

Sobre a estrutura composicional das capas

Como as capas de revista geralmente são organizadas?

Quem geralmente é retratado/a em imagens de capas de revista? Por quê?

Que recursos visuais geralmente são utilizados para destacar informações e figuras?

Quais podem ser os objetivos de elementos destacados em uma capa de revista?

Refletindo...

Como sua visão se assemelha/difere da visão de seus colegas sobre as capas?

Há alguma semelhança com o que você pensou? Quais as diferenças?

Fonte: Autoria Própria.

Uma outra sugestão para este momento é, em turmas digitalmente conectadas (com acesso à internet, a computadores e a um projetor em sala), fazer uma breve busca de imagens sobre “capas de revista”, focando nos aspectos visuais presentes nelas. Quando as capas representam homens, quais as características deles? Brancos? Negros? Indígenas? Gordos? Magros? Com alguma deficiência? Essas problematizações são importantes para situar o tema. Se a escola ou a turma não contam com acesso à rede, levar as capas impressas é uma saída.

Após esse primeiro contato com o tema da aula, cabe inserir, mais especificamente, as três capas da revista RAÇA selecionadas para esta aula. Neste momento, é pertinente trazer questões iniciais, para que os alunos conheçam as três masculinidades negras representadas nas capas e possam, também, refletir sobre esses corpos e os discursos mais frequentes sobre eles.

Quadro 4 - Apresentando as capas da revista

PENSANDO NAS CAPAS...

Vejam as capas retiradas da revista RAÇA.

Qual o nome da revista? Qual a relação dela com a pessoa destacada na foto?

Quem é retratado nesta capa? Você conhece? Como ele se apresenta?

Há outras revistas que abordam esse tema?

Por que esse tipo de representatividade é importante?

Fonte: Autoria Própria.

Essa apresentação faz-se necessária para despertar o interesse dos alunos pela temática, convidando-os a serem ativos no momento da aprendizagem: eles interagem uns com os outros e com o/a professor/a para refletirem e compartilharem saberes, juntos, sobre as características e o funcionamento das capas de revista, sobre seus aspectos multimodais, sobre as primeiras impressões que tiveram a respeito da revista RAÇA e das masculinidades negras representadas.

Feita essa contextualização e tendo vista que as/os estudantes reconheceram a situação

de aprendizagem sobre a qual atuarão, é necessário conceituar de maneira concreta as etapas de análise de imagens, conforme apresentamos a seguir.

Segundo momento: Conceituar

Neste segundo momento da aula, focalizamos a ação de conceituar, isto é, definir os conceitos-chave para discutir um determinado tema/assunto com os/as alunos/as. Em nossa proposta, essas noções basilares são indicadas no momento da análise multimodal das capas (*leitura crítica multimodal*). Para tanto, partiremos do referencial teórico-metodológico da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996), a fim de observarmos como os elementos semióticos das capas de RAÇA atuam na produção de sentidos.

Com o objetivo de propor atividades inclusivas e adaptadas aos contextos dos/as estudantes (1º e 2º ano), as metafunções da GDV (representacional, interativa e composicional) serão aplicadas, nesta proposta de aula de linguagens, a partir de um vocabulário menos teórico. De acordo com as categorias desenvolvidas por Kress e van Leeuwen (1996), formulamos questões que o/a professor/a pode fazer à turma no momento da análise dos textos verbovisuais:

Quadro 5 - Questões-chave para leitura crítica e multimodal em sala de aula, com base na GDV

METAFUNÇÕES GDV	O QUE ANALISA	NA SALA DE AULA
Representacional	Analisa aspectos referentes aos participantes (pessoas, objetos, processos e circunstâncias) presentes nas imagens.	<i>Estrutura conceitual</i>
		1) O que a imagem representa? Há pessoas e/ou objetos? Essas pessoas possuem características em comum? Quais? 2) Elas estão realizando uma ação? Há indícios de movimento ou de repouso? 3) Que efeitos de sentido são produzidos?
		<i>Estrutura narrativa</i>
		1) Que ação a imagem representa? 2) A pessoa representada age de que forma? 3) A ação é direcionada para algo e/ou alguém?

Interativa	Analisa a relação e a interação entre os participantes da imagem e o observador.	<i>Contato</i>
		1) O/os olhar/res da/das pessoas da imagem estão voltados para você leitor/a ou para outra direção? Essa interação acontece de que maneira? Como você interpreta esse olhar?
		<i>Distância social</i>
		2) As pessoas ou o grupo de pessoas foram representados mais próximos ou mais distantes do leitor? O que podemos inferir?
		<i>Atitude/Ângulo</i>
		3) Qual é o ângulo adotado na imagem? Esse ângulo cria um distanciamento ou uma aproximação entre participante e leitor?
		<i>Poder</i>
Composicional	Analisa os recursos semióticos que se combinam para formar o texto.	<i>Valor da informação</i>
		1) Os elementos que compõem a imagem foram dispostos de que forma? Que efeitos de sentido essa disposição/localização constitui?
		<i>Enquadre</i>
		2) O enquadramento favorece uma relação entre os elementos verbais e/ou visuais ou os separa? Como isso ocorre? Quais sentidos são gerados?
		<i>Saliência</i>
3) Que/quais elementos aparecem em destaque? Que recursos foram utilizados para isso? 4) Há presença de cores, contrastes, relevos, brilhos e texturas? Esses recursos atendem a que intenção comunicativa?		

Fonte: Autoria Própria.

As questões apresentadas na terceira coluna do quadro foram formuladas sintetizando as categorias da GDV. Conforme explicamos anteriormente, produzimos essas perguntas orientadoras usando um vocabulário adaptado, mais adequado aos conhecimentos e aos contextos de estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Pensamos em questões mais gerais e não específicas às capas da revista RAÇA porque, neste momento da aula, o objetivo é instrumentalizar os/as alunos/as para análise crítica de textos multimodais. Sugerimos que o/a professor/a apresente as questões anteriores aos/às estudantes de forma a refletir com eles/elas, destacando aspectos das metafunções. Para fins didáticos, em vez de usar a nomenclatura técnica da GDV, é possível informar à turma que para ler imagens utilizamos três eixos de análise: representação, interação e composição.

Na **metafunção representacional (eixo representação)**, analisamos características referentes aos participantes representados nas imagens. O/a professor/a pode explicar aos/às alunos/as que uma imagem pode trazer a representação de pessoas e objetos (os participantes) e que essas pessoas podem ser retratadas realizando uma ação ou de forma de forma estática. É importante destacar que a forma como são representados interfere na mensagem final e geram, portanto, efeitos de sentido diversos no discurso que se deseja promover/evidenciar.

Na **metafunção interativa (eixo interação)**, são observados aspectos referentes à escolha de distância, ângulo e posição para se representar o participante nas imagens. Esses aspectos interferem diretamente na relação entre os participantes representados e os leitores e, por isso, suas escolhas não acontecem ao acaso, mas, sim, associadas aos interesses da instituição ou do/da autor/a responsável por aquele texto multimodal.

Na **metafunção composicional (eixo composição)**, analisamos a seleção dos elementos pelo/pela para compor o texto multimodal, bem como o porquê dessas escolhas. A articulação de elementos semióticos, como cores, texturas e contrastes, formam o texto (o todo significativo) e são aspectos muito relevantes para uma análise linguística e extralinguística.

Ao final da conceituação, os conhecimentos apresentados até aqui servirão de base para a análise mais específica das capas da revista RAÇA, conforme faremos a seguir.

Terceiro momento: Analisar

Antes de partirmos para a leitura das capas da revista RAÇA, precisamos retomar conhecimentos prévios das/dos estudantes sobre as representações midiáticas do corpo negro masculino. Algumas perguntas podem ser feitas nesse outro momento introdutório: O que os noticiários que vocês assistem e/ou leem costumam informar quando um homem negro é tema da notícia? Quais características são frequentemente atribuídas a eles? Por quais motivos?

O/a professor/a pode, ainda, apresentar à turma os títulos a seguir e/ou outros a serem escolhidos. Tais títulos evidenciam representações de racismo, de marginalização do corpo negro masculino. Noticiam, ainda, eventos emancipatórios, em que homens negros ocupam espaços de poder na sociedade, seja enquanto executivos seja enquanto celebridades. Os títulos foram organizados de forma embaralhada, para que as/os estudantes possam agrupá-los.

Quadro 6 - Títulos que apresentam representações de violências do corpo negro masculino

**O QUE DIZEM SOBRE HOMENS NEGROS?
DE OLHO NA MÍDIA DIGITAL**

- Homem negro é confundido com bandido e espancado por segurança de supermercado na Grande SP (Jornal Extra, 2009)
- Jackson, ex-GM: “Fui o primeiro negro nos cargos que ocupei”: Executivo que passou pelo alto escalão do marketing de empresas como Coca-Cola, Pepsi, Coors e General Motors, fala sobre a importância da mentoria para talentos negros (Meio&Mensagem, 2020)
- De engraxate a executivo: diretor negro luta por diversidade em empresa (Correio Braziliense, 2020)
- Péricles diz que sucesso na música trouxe respeito a ele: ‘Homem negro e gordo’ (Geledés, 2020)
- Homem negro é preso injustamente após ser confundido com assaltante que o roubou, afirma família (UOL, 2021)
- Homem negro é obrigado a ficar de cueca para provar que não roubou em mercado (Correio Braziliense, 2021)

Fonte: Autoria própria

Sugerimos que os/as alunos/as sejam orientados/as a ler os títulos em duplas a fim de organizá-los. Quais títulos são semelhantes e o que eles tematizam? Em dupla, agrupe-os em dois conjuntos. Vale constatar e enfatizar com a turma que os títulos 1, 5 e 6 representam efeitos lamentáveis do racismo estrutural presente na conjuntura brasileira (*confundido com bandido / espancado / ser preso / provar que não roubou*); já os de número 2, 3 e 4 noticiam eventos emancipatórios, visibilizando o corpo negro masculino em contextos de realização profissional e de poder (*executivo / diretor / músico de sucesso*). A partir disso, as capas de revista poderão ser lidas e analisadas, considerando o que as mídias têm noticiado sobre os homens negros, possibilitando uma leitura dialógica e crítica em sala de aula.

Nossa análise tomará como ponto de partida os elementos verbais presentes nas capas de revista, conforme orienta Martine Joly (2009). Vejamos a capa 1:

Figura 4 - Capa 1 sobre Thalles Roberto (Edição 177)



Fonte: Revista RAÇA (2013)

A Capa 1 incluiu uma fotografia do cantor gospel Thalles Roberto. Uma leitura verbovisual e crítica de toda a capa é orientada pelas perguntas dos quadros seguintes:

Quadro 7 - Lendo a capa em que figura Thalles Roberto

LENDO O TEXTO VERBAL

1) Os títulos abaixo foram retirados da capa da revista RAÇA (2013).

(i). **Juventude negra: a invasão** nas igrejas evangélicas do país

(ii). Thalles Roberto: **Artista gospel que arrebatou** multidões

- a) Considerando os seus conhecimentos sobre o tema “masculinidades negras”, qual dos títulos reforça estigmas naturalizados acerca de corpos negros masculinos?
- b) Quais palavras empregadas no título apontado por você comprovam o seu argumento?
- c) Reescreva o título que você indicou na questão (a), resolvendo o problema.
- d) O título (ii) apresenta o cantor Thalles Roberto. Você o conhece? Faça uma breve pesquisa no Google Imagens e utilize os resultados de sua busca para responder às questões: Como a caracterização de Thalles é linguisticamente representada? Você faria diferente da revista? Se sim, explique.

(iii) **Engenheiras e arquitetas: mulheres ocupam** espaços na construção civil

e) Sabendo que o público-alvo principal da revista são as/os leitoras/es negras/os e que essa notícia apresentava relatos de mulheres negras, como você avalia o título (iii)?

Fonte: Autoria Própria

As análises a seguir são sugestões de respostas às perguntas e não limitam outras interpretações e explanações:

(1a) O título (ii) atribui a jovens negros (juventude negra) o processo de invasão. Essa escolha vocabular é metafórica e sua paráfrase equivale a “Juventude negra: a participação nas igrejas [...]”. Ou seja, eles não invadiram (literalmente) os templos evangélicos.

(1b) O léxico “invasão”, é ideologicamente investido de sentidos negativos e retoma a ideia de crime, de ação ilícita, a qual no contexto tem como agente “Juventude negra”. Ao tentar dar ênfase à participação religiosa desse coletivo, a revista reiterou um discurso que é enfrentado pelo ativismo negro. A racialidade de jovens negros/as não deve, nunca, ser reduzida de forma generalizada e pejorativa a práticas criminosas e violentas.

(1c) O uso de sinônimos e de outros léxicos que indicam a ideia de participação pode ser uma alternativa viável para alterar o sentido negativo de “invasão”: “*Juventude negra: a atuação/participação nas igrejas evangélicas do país.*”

(1d) Thalles Roberto é o artista negro e gospel brasileiro que aparece na capa de RAÇA (2013). Ele é caracterizado por meio de um aposto introduzido por dois pontos “Artista gospel que arrebatou multidões”. A sua racialidade não foi representada, pois a ele não foi atribuído o adjetivo “negro”. Com isso, o leitor que não adentra à revista e lê apenas a capa, desconhecendo o cantor, não será capaz de associar o texto verbal à foto dele, o que invisibiliza o sucesso do artista negro. Uma outra forma de representar o artista seria: “Thalles Roberto: o cantor *negro* de música gospel [...]”.

(1e) Os produtores da capa não incluíram o léxico “negras”, produzindo um apagamento de um importante eixo identitário dessas mulheres. Esse processo é problemático porque o principal público-alvo da revista RAÇA são leitores/as negros/as, ou seja, o potencial de resignificação dos termos negra/negro e o “empoderamento” dessa população não ocorrem quando essas vidas são linguisticamente excluídas. É importante observar isso tendo em vista o objetivo comunicativo da referida revista, que parece buscar a transformação dos discursos que reiteram a marginalização do povo negro, visibilizando conhecimentos que mostram a superação, o sucesso profissional, financeiro e familiar de pessoas negras. Essa exclusão de “negras” no título apresentado talvez esteja ligada ao constrangimento que a estrutura composicional desse tipo de texto (capa de revista) coloca aos seus produtores. Contudo, enquanto analistas críticos do discurso multimodal, devemos reconhecer, também, a dimensão ideológica dessa escolha. A invisibilização do atributo “negras” contribui para manter a marginalização de feminilidades negras e camufla a possibilidade dessas mulheres atuarem em profissões da construção civil (*engenheiras/arquitetas*).

Passemos à leitura articulada do texto verbal aos elementos visuais da Capa 1.

Quadro 8 - Leitura verbovisual I

ARTICULANDO: LEITURA VERBOVISUAL

2) Observe a imagem da Capa 1 e discuta com o/a professor/a as seguintes questões:

- O cantor Thalles Roberto, representado na imagem, interage com o leitor? Se sim, como isso ocorre? De que maneira você interpreta essa interação?
- Considerando a estruturação da mensagem da capa, que elementos estão em destaque?
- Identifique possíveis conexões entre elementos verbais e visuais para a construção de sentidos.

Fonte: Autoria Própria

(2a) Na perspectiva da metafunção interativa: o cantor olha diretamente para o leitor (olhar de demanda), interagindo com ele em uma distância de plano médio (cintura para cima), o que representa uma igualdade de poder entre Thalles e espectador. Esse olhar pode ser compreendido como um convite à comemoração, tendo em vista o conteúdo verbal no canto direito-inferior (*Juventude negra / a invasão nas igrejas evangélicas do país*).

(2b) À luz da metafunção composicional: por ocupar um lugar de destaque na imagem (centro-superior), o rosto sorridente do cantor é evidenciado (saliência). O que reforça ainda mais a alegria e o poder de Thalles é a postura do seu corpo projetado para frente, enfatizando a celebração do sucesso dele como cantor, (2c) como indica o enunciado à direita (*Thalles Roberto, artista gospel arrebatou multidões*).

Vejamos as Capas 2 e 3:

Figura 5.

Capa 2 sobre Eduardo Silva (Edição 189)



Fonte: Revista RAÇA (2016)

Figura 6.

Capa 3 sobre Lázaro Ramos (Edição 200)



Fonte: Revista RAÇA (2018)

As perguntas a seguir foram elaboradas para orientar a leitura das Capas 1 e 2:

Quadro 9 - Análise verbovisual das capas 2 e 3

ANALISANDO VERBAL E VISUALMENTE AS CAPAS 2 E 3

3) Considere as seguintes questões-guia para uma leitura crítica das imagens:

(3a) Analisando a Capa 2: Você conhece o ator Eduardo Silva? Que elementos aparecem destacados?

(3b) Na frase sobre o *Golpe de 64*, que efeito de sentido é produzido pelo emprego deste termo e de “desaparecidos”? Converse com os/as colegas e professor/a sobre o uso dessas palavras pela revista.

(3c) Junto da turma e do/da professor/a, proponha uma reescrita da frase que inclua um agente.

(3d) Na Capa 3, há relação entre a informação histórica e a expressão de Lázaro Ramos? Explique.

(3e) Quais palavras as Capas 2 e 3 utilizaram para caracterizar Eduardo Silva e Lázaro Ramos? Explique a importância dessa caracterização tendo em vista a sociedade brasileira da atualidade.

(3f) Lendo os elementos visuais da Capa 2, como Eduardo Silva foi representado? Qual a função da pose do ator e diretor em relação às palavras e enunciados da capa?

(3g) Comparando a Capa 3 com a Capa 2, explique como Lázaro Ramos foi representado. Que efeitos de sentido foram produzidos?

Fonte: Autoria Própria.

(3a) O que se mostra saliente na Capa 2 é a fotografia de Eduardo Silva, homem negro, ator brasileiro e diretor, muito conhecido por ter interpretado o personagem Bangô, no programa infantil Castelo Rá Tim Bum, e por estrelar diversas peças teatrais e novelas. Indicado pelas mãos do artista (*vetor*), o elemento verbal “50 anos” aparece no centro-inferior, sendo atribuídas a ele duas datas comemorativas: o aniversário de Silva, protagonista da capa, e do *Golpe de 64*, uma homenagem da revista aos “desaparecidos”.

(3b) Em sala de aula, explorar as escolhas lexicais realizadas em textos é fundamental, pois, nesta capa, *Golpe* revela o posicionamento sociopolítico de RAÇA contra a ditadura civil-militar e aos governos autoritários. Já *desaparecidos* representou opacamente a realidade histórica, isto é, excluiu a perseguição vivenciada pela comunidade negra, que foi silenciada, ferida e, parte dela, morta. O portal *Memórias da Ditadura*¹⁰ nos comprova isso:

O regime militar teve múltiplos impactos sobre a questão racial no Brasil. Censura, vigilância, exílio, cassação, perseguição, desarticulação do ativismo e organizações negras, além do controle e dos impedimentos ao debate sobre o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais foram os resultados negativos mais evidentes dos governos militares sobre a vida dos afro-brasileiros.

10 Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/cnv-e-negros/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

O uso de *desaparecidos* naquele enunciado promove um abrandamento discursivo da real faceta da história brasileira. Que outras palavras e enunciados poderiam ter sido usados pela revista? Essa é uma provocação pertinente para se fazer em aulas de leitura crítica, já que os vocábulos *perseguição* e seus sinônimos (*repressão, opressão*) melhor representam a realidade quando empregados em fraseados que visibilizam um agente.

(3c) Uma atividade de reescrita é eficiente para reforçar a criticidade da leitura deste texto da Capa 2:

(i) Homenagem da RAÇA aos ~~desaparecidos~~ durante a ditadura.

(ii) Homenagem da RAÇA aos **perseguidos** durante a ditadura **por militares**.

Em (i) o discurso da revista apresenta baixo nível de informatividade, gerando um efeito de sentido vago. Qual foi o motivo do desaparecimento? Quem agiu para isso ocorrer? Entre *desaparecidos* e *perseguidos*, (ii) a segunda palavra tem um potencial semântico que pressupõe um agente, que, ao ser incluído, é responsabilizado (*por militares*). Observar, pois, a seleção vocabular em textos midiáticos e os sentidos produzidos é uma tarefa bastante importante para nós, professores de linguagens, que objetivamos promover práticas de ensino voltadas para a conscientização linguística-crítica sócio-histórica (FAIRCLOUGH, 1989).

(3d) Na Capa 3 protagonizada por Lázaro Ramos observamos a representação de outro momento histórico: **130 ANOS da Abolição**. Essa informação aparece à direita da imagem, próxima ao olhar do ator, que busca interação com o leitor (*demanda*) e aparece em pose de **enfrentamento**, escolha semiótica capaz de promover uma leitura crítica e reflexiva da relação entre os elementos verbovisuais: *Se há algo a ser enfrentado, o que seria? Qual a relação entre os 130 anos da Abolição e o olhar de Lázaro? A expressão facial do ator seria uma reação a essa informação histórica, considerando o racismo sofrido por pessoas negras na atualidade brasileira?* Tais questionamentos nos encaminham para uma interpretação que somente é coerente em uma dimensão de análise que associa o visual ao conteúdo verbal.

Na entrevista¹¹ que compõe a edição, Ramos reflete: “*Ainda estamos na **construção** da nossa Abolição. Teve a liberdade de não estarmos mais escravizados, mas a construção de direitos, de espaços de representatividade, isso **ainda está em processo**”.* Assim, percebemos a relação complementar entre o verbal e o visual no processo de significação, sendo que a expressão facial de Lázaro demonstra força e resistência mesmo após a Abolição.

(3e) Nas Capas 2 e 3, identificamos a recorrência de avaliações positivas atribuídas pela Revista RAÇA aos homens negros representados, o que também ocorreu na Capa 1:

11 Disponível em: <https://revistaraca.com.br/senhor-das-palavras-relembra-a-entrevista-com-lazaro-ramos/>. Acesso em 03 abr. 2022.

Quadro 10 - Enunciados avaliativos sobre os participantes representados

Capa 2	Capa 3
50 anos de EDUARDO SILVA De Bangô a diretor , a trajetória do ator negro mais premiado no Brasil	100% LÁZARO RAMOS Pai, marido, artista, escritor

Fonte: Autoria Própria.

- A narrativa do sucesso profissional e familiar é reiterada por RAÇA em várias de suas edições para atender às expectativas de seu público-alvo e aos seus propósitos comunicativos enquanto maior revista do segmento negro da América Latina. Ao enfatizar esses relatos, a revista contribui para a ressignificação de masculinidades negras, salientando seus talentos, afetos, competências, relações sociais e lugares de poder que ocupam, servindo de inspiração para os homens negros leitores da revista. Esse movimento discursivo é de suma importância em uma sociedade ainda estruturalmente racista que frequente e generalizadamente atribui sentidos negativos ao corpo negro masculino tomando a racialidade como argumento.

À semelhança da Capa 1, as Capas 2 e 3 dispõem elementos valorativos direcionados aos protagonistas das capas na parte esquerda-inferior (*dado-real*), situando essas informações em um lugar de importância, uma vez que o lado esquerdo é privilegiado pela orientação da leitura que seguimos aqui no Ocidente: de cima para baixo, da esquerda para a direita.

(3f) Visualmente, a Capa 2 inseriu o ator Eduardo Silva representando, por meio de um processo narrativo (*movimento*), força e resistência (*braço > simbologia de luta*) em um contexto sociopolítico que ainda hoje marginaliza o corpo negro e dificulta o acesso a diversas práticas sociais, como educação e trabalho formal. O olhar de Silva faz contato direto com o leitor (*demanda*), significando confiança e celebração (*50 anos > trajetória de reconhecimento profissional > De Bangô a Diretor*). Interessante também é apontar que esse discurso da trajetória de “sucesso” e “superação” é recorrente na revista RAÇA.

(3g) Na Capa 3, Lázaro Ramos é representado na dinâmica de um processo conceitual: ele não é representado realizando uma ação ou movimento no mundo (como faz Silva na Capa 2), mas transmite a mensagem pretendida de maneira estática (*repouso*), por meio de seu semblante facial, sobretudo pelo olhar interativo (*demanda*), que também demonstra enfrentamento à sociedade estruturalmente racista mesmo após 130 anos de Abolição.

Entre as três capas, essa última (Lázaro Ramos) utilizou o plano fechado (*close-up*) para aproximar o rosto do artista para construir uma relação mais pessoal, de mais proximidade com o leitor. Tal escolha revela igualdade de poder entre os/as leitores/as e o ator, pai, marido e escritor Lázaro Ramos (*valorações positivas também inseridas no canto esquerdo-inferior*). Já nas Capas 1 e 2, isso ocorre de maneira diferente, tendo em vista a inserção dos participantes (*Silva e Thalles*) da cintura para cima (*plano médio*), situando-os um pouco mais distantes do

leitor (*menos pessoal*), o que não é suficiente para hierarquizar a relação entre leitores e artistas. Isso ocorre, principalmente, em função da presença de outros elementos semióticos, como as roupas utilizadas por Silva (Capa 2) e Thalles (Capa 1), que os representa de maneira menos formal, trazendo elementos culturais (estamparia étnica) e óculos de sol, respectivamente, escolhas imagéticas que rompem com a formalidade, aproximando os leitores dos artistas.

Quarto momento: Aplicar

Tendo em vista que os discursos das capas de RAÇA foram discutidos em sala, os/as estudantes podem ser convidados/as a compor uma frente participativa para transformar os conhecimentos adquiridos em prática. Para a Pedagogia dos Multiletramentos, isso significa permitir que os/as alunos/as se tornem *designers*, visualizando e modificando a realidade presente ao seu redor (CADZEN et al., 1996). Por isso, atividades de produção, reescrita ou *remixes* podem ser propostas, como apresenta o exemplo a seguir, em que cada aluno/a poderá produzir sua própria capa de revista:

Quadro 11 - Atividade 1 - produção de capas de revista

PRODUZINDO A SUA CAPA...

Agora que você conheceu mais sobre o gênero capa de revista e viu como elas podem atuar na formação de opiniões, chegou a hora de montar a sua!

- 1) Defina um nome para sua revista e o tema que ela abordará. Faça um *slogan* que a caracterize.
- 2) Tire uma foto sua ou de alguém do seu convívio, com a devida autorização, para compor a capa. Sua escolha deve levar em consideração a temática da revista. Lembre-se: poses, ângulos e níveis de proximidade são elementos que produzem sentidos;
- 3) Escreva os títulos das matérias que poderão ser encontradas na sua revista.
- 4) Escolha as cores, plano de fundo e a disposição das frases, pensando no seu “público alvo”;
- 5) Compartilhe sua produção com a turma e comente nas capas dos colegas.

* Você pode usar ferramentas gratuitas que possibilitam a edição de imagens, como o *Google Slides*, *Canva* e *GIMP*. Compartilhe sua capa com a turma, por meio de um aplicativo de mensagens, para que possam comentar! É possível, também, levar a capa impressa para a sala!

Fonte: Autoria Própria

Outra possibilidade de atividade que pode ser proposta para dar sequência à atividade que apresentamos aqui é o “mapeamento” de outras masculinidades marginalizadas na sociedade, pensando na inclusão delas em capas de revistas e em outros textos multimodais, de maneira transformadora:

Quadro 12 - Atividade 2 - produção de capas de revista

INCLUINDO OUTRAS MASCULINIDADES...

Pensando nas capas da revista RAÇA, reflita: Que outras masculinidades são invisibilizadas na sociedade brasileira e precisam ser representadas de maneira transformadora, por meio de imagens que mostrem seu poder, e a partir de palavras que as qualifiquem positivamente?

- 1) Busque, em sites de notícias, redes sociais (Instagram, Twitter, Facebook) ou outras mídias, imagens de masculinidades marginalizadas e pouco representadas.
- 2) Além das imagens, busque conhecer mais sobre a narrativa de vida das pessoas que encontrou (homens que vivem nas periferias urbanas ou nas ruas, homens com deficiência, homens indígenas) que você selecionou: O que se sabe sobre ele? Como podemos apresentá-lo em uma revista de modo a contribuir com a mudança da sua realidade?
- 3) Produza, por meio de edições de imagens, uma capa de revista que traga a representação e as informações sobre a pessoa (corpo masculino marginalizado) que você selecionou. Escolha recursos visuais para essa produção (cores, ângulos, fontes, enunciados, destaques, título).
- 4) Compartilhe com a turma sua edição e comente nas imagens dos outros colegas. O que mais te chamou a atenção? Qual a importância da representação abordada para a transformação social?

Fonte: Autoria Própria

Nas duas atividades sugeridas anteriormente, se o/a professor/a tiver a oportunidade de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (como *Google Classroom*, *Moodle* etc.), ou até mesmo de criar um grupo/página em alguma rede social (como *Facebook* ou *Instagram*), para a postagem das produções dos alunos/as, é importante fazer essa opção. Dessa forma, poderá solicitar que um/a estudante comente a produção de seu/sua colega. Mas, caso as capas de revistas produzidas sejam impressas e levadas à sala de aula, sugerimos que o/a professor/a crie, em uma aula futura, momentos em que os/as alunos/as possam conhecer as produções de seus/suas colegas e discutir sobre elas. As duas alternativas que sugerimos aqui são igualmente significativas e buscam incentivar a participação e o envolvimento de toda a turma, sem excluir aqueles que talvez não possuam dispositivos eletrônicos e acesso à internet.

Atividades como as propostas para o último momento da aula são importantes porque colocam os/as estudantes como autores/as e produtores de seus próprios textos (neste caso, capas de revista), possibilitando que tenham a oportunidade de aplicar criticamente suas habilidades linguísticas multimodais, desenvolvidas e aprimoradas em aulas de leitura crítica de textos verbovisuais, como essa que apresentamos aqui. Acreditamos na participação ativa de estudantes em atividades que carreguem conhecimentos além das noções básicas curriculares. Como afirma Dias (2015, p. 322), “[p]elas práticas dos letramentos, os alunos passam a reconhecer que textos são conscientemente construídos e que eles assumem propósitos econômicos, sociais, culturais e políticos e que sempre expressam a ideologia de quem os produz”. Essa compreensão se torna indispensável para as práticas de letramento crítico na escola, que têm potencial para a formação de cidadãos socialmente conscientes, éticos e engajados na luta contra as mais diversas desigualdades, de raça, de gênero, de classe [...].

Algumas considerações

A proposta aqui apresentada aponta uma metodologia de letramento crítico a partir da leitura crítica-multimodal de três capas da revista RAÇA, buscando compreender as relações entre mídia, poder identitário e (in)visibilidade de corpos negros masculinos. Para isso, a Pedagogia dos Multiletramentos, por meio da proposta de Processos de Conhecimento de Cope e Kalantzis (2015), bem como as categorias analíticas da GDV de Kress e van Leeuwen (1996), mostraram-se significativas para o arranjo metodológico e didático do material proposto.

A partir do processo de *experimental*, os/as estudantes iniciam seu processo de aprendizagem realizando uma leitura guiada pelas diferentes realidades que os cercam. É aqui que os primeiros questionamentos são realizados, em que as aparentes relações de poder podem ser identificadas e problematizadas. Ao partir para a explicação dos conceitos básicos de análise de imagens, apresentamos as ferramentas (*categorias*) que poderão auxiliar na busca pelas respostas às questões. É a partir desse conhecimento que os/as alunos/as passam de receptores a participantes no processo de aprendizagem da leitura crítica-multimodal.

Como participantes, o processo de análise das imagens torna-se o momento no qual a turma buscará as respostas para seus questionamentos. Ao analisar as relações entre textos e imagens nas capas de RAÇA, as/os estudantes poderão compreender os usos de escolhas linguísticas e imagéticas dentro de um contexto real (*conjuntura brasileira*), o que possibilita análises semióticas associadas ao social.

A nossa proposta evidencia a importância de se fomentar, nas aulas de leitura crítica em Língua Portuguesa, a compreensão sobre como as estruturas visuais significam o mundo, sendo capazes de modificá-lo, de reordená-lo ou de reafirmá-lo. Conforme Kress e van Leeuwen (1996, p. 64), estruturas visuais “são ideológicas” e “nunca são meramente formais: elas têm uma profunda e importante dimensão semântica”¹². Por intermédio da descrição, análise e interpretação das capas de RAÇA, percebemos a ressignificação discursiva que a revista promove acerca das masculinidades negras, o que é de muita importância no Brasil.

É pertinente que reforçemos a relevância da produção pessoal, de uma capa de revista, no final deste ciclo de tarefas, uma vez que o ato de aplicar os conhecimentos apresentados durante a sequência de atividades, em uma produção textual, na qual as/os estudantes serão protagonistas, as/os coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem da língua em uso para atender a um específico propósito comunicativo, o da capa de revista.

Em suma, a articulação de todos os momentos da prática de leitura crítica-multimodal que apresentamos, quando colocada em prática, pode possibilitar aos/às estudantes vivenciar a posição de designers, criando materiais significativos por meio do uso de tecnologias digitais. Consideramos, em razão disso, que um ensino de linguagens, que seja significativo, crítico e socialmente engajado, é o melhor caminho para a formação de designers de novos futuros.

12 No original: “They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension”.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, F; NASCIMENTO, M. Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en America Latina: avances y desafios. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n.22, p. 207-220, abr. 2016.

BÜHLER, R. D. A. *Gramática visual: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 18 fev. 2022.

CAZDEN, C. *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 18 fev 2022.

CONRADO, M. RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Revista Estudos Feministas*, v.25, n. 1, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Londres: Palgrave Macmillan UK. 2015. p. 1-36. Disponível em: https://www.macmillanlearning.co.uk/resources/sample-chapters/9781137539717_sample.pdf Acesso em: 17 fev. 2022.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. v.15. Pontes Editora, 2015, p. 305-325.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro. Edufba. 2008.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34. 2001.

GONÇALVES, L. D. *A Real Beleza: uma análise discursivo-crítica do “corpo diferente” presente na campanha Dove*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 1. ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988. KRESS, G. Discourses, texts, readers and the pro-nuclear arguments. In: CHILTON, P. (Ed.). *Language and the nuclear arms debate: nukespeak today*. London: Frances Pinter, 1985a. p. 65-87.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 2009.

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

MUCCI, S. B. P. *A representação de francófalantes a partir de livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A semiótica social e a multimodalidade. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S.; AZEVEDO, A. M. T. de (orgs.). *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 23-50.

RESENDE, V. de M. Representações imagéticas no jornal O Globo: para falar de rua ocultando pessoas. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 440-459, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i1.37303. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37303>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOUZA, M. A. A.; PINHEIRO, M. S. A construção de significados do infográfico “Panorama das favelas em Fortaleza” à luz da Gramática do Design Visual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 229-248, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812969>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YLWx87ZQvsB78vYFCpTzWPP/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.