

**MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA FAGUNDES**

**PROPOSTA DE LEITURA MULTIMODAL PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DOS GÊNEROS “CAPA DE  
REVISTA E COMENTÁRIO” NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (*Campus* Mata Norte) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa.

NAZARÉ DA MATA, DEZEMBRO/2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Campus Mata Norte CMN/UPE  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

F156p

Fagundes, Maria José de Oliveira.

Proposta de Leitura Multimodal para o Ensino de Língua Portuguesa: um estudo dos gêneros “ capa de revista e comentário” na escola. /Maria José de Oliveira Fagundes. – Nazaré da Mata: o autor, 2016.

131p. ; Il.

Orientador: Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa.

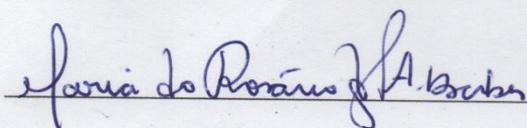
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, 2016.

1. Língua Portuguesa. 2.Leitura. 3.Texto Multimodal. 4. Gramática do Design Visual.I. Título. II. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque.(orient.).

CDD 23<sup>th</sup> ed. – 372.4  
Rosa Cristina - CRB4/1841

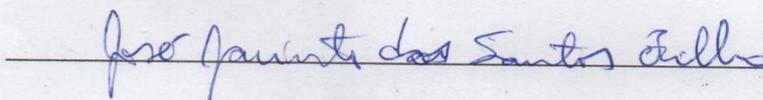
**MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA FAGUNDES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 21/11/2016.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**

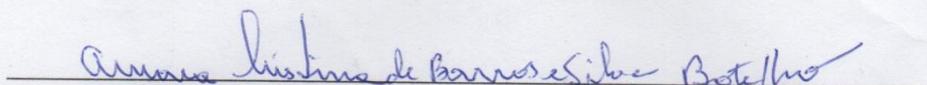
Prof. Dra. Maria do Rosária da Silva Albuquerque Barbosa

Orientadora – UPE



Prof. Dra. José Jacinto dos Santos Filho

Examinador Externo – FACHO



Prof. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Examinadora Interna – UPE

Nazaré da Mata – PE

2016

Dedico este trabalho ao meu esposo, Rosinaldo Fagundes, com quem divido todos os momentos e aos meus filhos, Victor e Rafael, minha maior conquista e melhor recompensa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, por conceder a mim o privilégio de mais uma conquista tão especial, por seu amor e fidelidade incondicionais em cada momento dessa trajetória.

Aos meus pais, pelo amor e empenho dedicados a mim e aos meus irmãos, em especial a minha mãe tão amada (*in memorian*) em quem sempre busquei inspiração para me tornar uma pessoa melhor.

Aos meus filhos amados, Victor e Rafael pela compreensão, amor e pela singeleza das atitudes no intuito de me ajudarem mesmo quando não faziam a mínima ideia de como fazê-lo.

À Diana Lima, pelo carinho e apoio tecnológico.

Ao meu esposo, Rosinaldo Fagundes, amigo e companheiro de todas as horas, pelo amor, cumplicidade, cuidado e por sempre acreditar em minha capacidade.

Aos meus irmãos, Sandra, Samuel e Silvia, pelo carinho, incentivo e apoio de sempre e para sempre.

À minha orientadora Maria do Rosário, pelas palavras de encorajamento nos momentos de angústia e insegurança e, principalmente, por sua humanidade, demonstrada nos momentos de ansiedade e fragilidade.

Obrigada, Manuela Travasso, pela demonstração de amizade e companheirismo nos momentos decisivos dessa caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro disponibilizado, importante contribuição para a realização desta pesquisa e à UPE pelo incentivo acadêmico.

Aos amigos de turma do PROFLETRAS que trilharam junto comigo essa trajetória em busca do conhecimento, por cada momento compartilhado, de discussão, descontração e incertezas, pois cada um, a sua maneira, contribuiu para o meu aprimoramento pessoal e profissional.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras – UPE *Campus* Mata Norte pela brilhante e inesquecível contribuição.

A comunicação visual tem de sair do domínio apenas de especialistas ou de elites, e passar cada vez mais para o domínio público.  
(KRESS; VAN LEEUWEN, 2001)

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar os elementos da imagem da “Capa de Revista” que expressam significado sob a perspectiva da Gramática do Design Visual e refletir sobre a prática discursiva multimodal (sistemas verbal e visual) realizada em sala de aula a partir da leitura do gênero textual “capa de revista” e sua relação com a produção de comentários. Dessa forma, contribuir para a formação do leitor crítico e, conseqüentemente, para o ensino da leitura e compreensão do texto multimodal na escola. Para tal, teremos como principal arcabouço teórico a Gramática do *Design* Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) para análise de imagens, baseada na gramática sistêmica funcional, proposta por Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004), com o objetivo de verificar e compreender o sentido de tais imagens, levando-se em conta não apenas seus aspectos estéticos e formais, mas também o contexto histórico-social dos textos. Kress e van Leeuwen (2000) esclarecem que as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas, expressando interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social. Desse modo, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base sistêmico-funcional e de caráter quantitativo e interpretativo. Seu *Corpus* será constituído por dois textos do Gênero Capa de Revista (Época) e por comentários originados da leitura desse tipo de gênero. Esta pesquisa traz contribuição para o estudo do gênero textual “Capa de Revista” no âmbito da sala de aula, levando em consideração o contexto social dos estudantes e os elementos do texto imagético. Enfim, esta pesquisa elenca uma contribuição dada pela Gramática do Design Visual (GDV) e pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, para o ensino de leitura e compreensão de textos na escola, uma vez que esta teoria de linguagem se preocupa com a língua e a linguagem em seus diferentes contextos de usos.

**Palavras-chave:** Leitura. Texto Multimodal. Gramática do Design Visual.

## ABSTRACT

This objective research to analyze the elements of the image of the "Magazine cover" that express meaning under the perspective of the Grammar of the Visual Design and to contemplate on the practice discursive multimodal (verbal and visual systems) accomplished in in the classroom starting from the reading of the gender textual "magazine cover" and his/her relationship with the production of comments. In that way, to contribute for the critical reader's formation and, consequently, for the teaching of the reading and understanding of the text multimodal in the school. For such, we will have as main theoretical outline the Grammar of the Visual Design developed by Kress and van Leeuwen (1996 2006) for analysis of images, based on the functional systemic grammar, proposed by Halliday (1994) and Halliday & Matthiessen (2004), with the objective of to verify and to understand the sense of such images, being taken into account not just their aesthetic and formal aspects, but also the historical-social context of the texts. Kress and van Leeuwen (2000) they explain that the visual structures resemble each other to the linguistic structures, expressing interpretations peculiar of the experience, besides if they constitute as forms of social interaction. This way, the choices of composition of an image are also meaning choices. It is a qualitative research of systemic-functional base and of quantitative character and interpretative. His/her Corpus will be constituted by two texts of the Gender Magazine Cover (Época) and for originated comments of the reading of that gender type. This research brings contribution for the study of the gender textual "Magazine cover" in the extent of the classroom, taking into account the students' social context and the elements of the text imagético. Finally, this research elenca a contribution given by the Grammar of the Visual (GDV) Design and for the Systemic-functional (LSF) Linguistics for the teaching of Portuguese Language, specifically, for the reading teaching and understanding of texts in the school, once this language theory worries about the language and the language in their different contexts of uses.

**Key Words:** Reading. Text Multimodal. Grammar of the Visual Design.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: As dimensões do espaço visual .....	25
Figura 02: Esquema da sequência didática.....	46
Figura 03: Constituição visual formal típica da capa de revista.....	48
Figura 04: Esquema da sequência didática adaptada.....	56
Figura 05: Capa da revista 01 Revista Época, ed. N° 885, 14 de maio de 2015 .....	65
Figura 06: Capa da revista 02 Revista Época, ed. N° 837, 13 de junho de 2014 .....	65
Figura 07: Informações que caracterizam o gênero textual capa de revista .....	71
Figura 08: Contexto histórico-social da capa .....	72
Figura 09: Distância/enquadramento da imagem .....	74
Figura 10: Olhar do Participante Representado.....	75
Figura 11: Tipografia (tamanho, tipo e cor das letras) .....	76
Figura 12: Saliência (efeitos de cores, contraste e planos da imagem) .....	77
Figura 13: Cores predominantes na capa.....	78
Figura 14: Valor da informação (localização espacial das informações) .....	79
Figura 15: Informações que caracterizam o gênero textual capa de revista .....	83
Figura 16: Contexto histórico-social da capa .....	84
Figura 17: Distância/enquadramento da imagem .....	85
Figura 18: Olhar do Participante Representado.....	86
Figura 19: Letras (tamanho, tipo, cor).....	87
Figura 20: Saliência (efeitos de cores, contraste e planos da imagem).....	88
Figura 21: Cores predominantes na capa.....	89
Figura 22: Valor da informação (localização espacial das informações) .....	90

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Metafunções da LSF e Significados da GDV .....	18
Quadro 02: Categorias analíticas da GDV quanto aos significados representacionais .....	21
Quadro 03: Categorias analíticas da GDV quanto aos significados interativos .....	23
Quadro 04: Categorias analíticas da GDV quanto aos significados composicionais .....	26
Quadro 05: Textos abordados na SD sobre <i>capas de revista</i> .....	58
Quadro 06: Sequência das atividades de apresentação da situação e do gênero .....	61
Quadro 07: Sequência das atividades da Produção inicial .....	63
Quadro 08: Sequência das atividades do Módulo 01 .....	67
Quadro 09: Sequência das atividades do Módulo 02 .....	68
Quadro 10: Sequência das atividades do Módulo 03 .....	80
Quadro 11: Sequência das atividades da Produção Final (Texto 02) .....	82
Tabela 01: Distribuição de aspectos do Letramento Visual .....	52
Tabela 02: Sequência das atividades da Produção Final (Texto 02) .....	94
Tabela 03: Distribuição de aspectos do Letramento Visual, apontados na Produção Inicial.	100

## LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura 01: LSF – Linguística Sistêmico Funcional .....	15
Abreviatura 02: GDV – Gramática do Design Visual .....	17
Abreviatura 03: PR – Participante Representado .....	19
Abreviatura 04: PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais .....	34
Abreviatura 05: SD – Sequência Didática .....	46
Abreviatura 06: PI – Produção Inicial .....	92
Abreviatura 07: EX – Exemplo .....	92
Abreviatura 08: PF – Produção Final .....	95

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 01: Capa de revista 01 (Revista Época).....	121
Anexo 02: Capa de revista 02 (Revista Época).....	122
Anexo 03: Folha utilizada para a Produção Inicial (Texto 01).....	123
Anexo 04: Folha utilizada para a Produção Final (Texto 02).....	124
Anexo 05: Roteiro de Atividades.....	125
Anexo 06: Tabela para Análise Multimodal.....	126
Anexo 07: Ficha de aula.....	127

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DIÁLOGO ENTRE LÍNGUA, LEITURA E ENSINO .....	15
2.1 Linguística Sistêmico-funcional.....	15
2.2 Gramática do Design Visual.....	17
2.2.1 GDV: Suporte Teórico Metodológico para Analisar estruturas visuais e seus significados.....	19
2.2.1.1 Os significados representacionais.....	19
2.2.1.2 Os significados interativos.....	21
2.2.1.3 Os significados composicionais.....	24
2.2.1.4 Recursos Tipográficos .....	26
2.2.1.5 As cores .....	28
2.3 Multiletramentos e multimodalidade.....	29
2.3.1 A multimodalidade nos gêneros textuais e o letramentos visual na escola .....	31
2.4 Leitura e Letramento .....	34
2.4.1 Leitura no contexto escolar.....	40
2.4.2 O gênero textual multimodal na escola .....	43
2.5 Proposta de ensino: Sequência Didática.....	45
2.5.1 Gênero Textual: Capa de Revista .....	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	51
3.1 Abordagem Metodológica .....	52
3.2 Contexto da Pesquisa.....	52
3.2.1 Caracterização da Escola.....	52
3.3 <i>Corpus</i> : Seleção e Coleta.....	54
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DOS RESULTADOS .....	55
4.1 Leitura de Capas de Revistas baseada na Sequência Didática (SD).....	55
4.1.1 Sequência Didática .....	56
4.1.2 Etapa 01 .....	58
4.1.2.2 Etapa 02 .....	61
4.1.2.3 Etapa 03 .....	64
4.1.2.4 Etapa 04 .....	80
4.2 Produção de Gêneros da Família dos Argumentos na Escola .....	83
4.2.1 Produção Inicial.....	91
4.2.2 Produção Final.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	120

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade letrada, onde, cada vez mais, se torna condição preponderante ser linguística e comunicativamente competentes, a fim de interagirmos socialmente e exercermos, de forma plena, a nossa cidadania. Nesse sentido, com o crescente avanço dos recursos tecnológicos nos últimos anos, e, por conseguinte, a sua utilização no meio social, nas mais diversas situações e finalidades, temos observado o surgimento de novas demandas de comunicação, bem como de modos diferenciados de agrupar e veicular as informações por parte dos usuários da língua.

Agora, mais do que nunca, estamos em uma época em que as informações precisam ser acessadas e assimiladas com mais rapidez e eficiência. A linguagem, obviamente, não poderia ficar de fora dessas mudanças. A partir da popularização da tecnologia, podemos observar que as necessidades de comunicação e interação por meio desta também se modificaram.

Aparentemente, necessita-se potencializar a capacidade de transmissão das informações dos textos, dotando-lhes de uma carga maior de significação. Para isso, novas formas de organização textual foram surgindo, a fim de suprir as demandas de comunicação dos indivíduos. Neste contexto, os textos foram se modelando, se modificando e agrupando diferentes semioses ou modos semióticos a fim de dar conta de toda carga significativa que os produtores/autores queriam transmitir aos seus leitores.

Nessa perspectiva, aos textos verbais atrelou-se, também, o não verbal: gráficos, imagens, sons etc., conferindo, assim, uma relação de interação entre os modos semióticos, determinante para a construção de seus sentidos. Com essa nova forma de composição textual, verbal mais não verbal, surge também a necessidade de empreendermos novos esforços para a efetiva construção de sentidos destes textos que agora se tornaram *multimodais*.

Em uma sociedade em que cada vez mais os recursos imagéticos tornam-se elementos prioritários de comunicação, se faz necessário fomentar o uso de estratégias de leitura de textos multimodais bem como a apreciação de textos que apresentam essa configuração multissemiótica no âmbito escolar.

Diante de toda esta problemática, este estudo objetiva analisar os elementos da imagem da “Capa de Revista” que expressam significado sob a perspectiva da Gramática do Design Visual e refletir sobre a prática discursiva multimodal (sistemas verbal e visual) realizada na sala de aula a partir da leitura do gênero textual “capa de revista”. Dessa forma,

contribuir a formação do leitor crítico e, conseqüentemente, para o ensino da interpretação do texto multimodal na escola.

Mais especificamente, busca-se identificar os elementos da imagem da “Capa de Revista” que expressam significado sob a perspectiva da Gramática do Design Visual; identificar os recursos semióticos utilizados no gênero “Capa de Revista” e quais significados sociais expressam; analisar os significados sociais construídos pelos alunos ao interpretar o gênero “Capa de Revista”; descrever e analisar a prática discursiva multimodal sugerida numa sequência didática, centrada na leitura de texto multimodal, na produção de texto (comentário) e no contexto sociocultural.

Assim, diante das novas formas de organização textual e das diferentes semioses empregadas na construção de sentidos, é mister que nossa capacidade de leitura e compreensão textual seja cada vez mais apurada. Essa exigência se dá mediante a presença de diferentes linguagens e dos variados recursos nos textos aos quais somos expostos diariamente. Dessa forma, a competência leitora ganha mais importância tornando-se imprescindível para interagir socialmente com autonomia. A formação de leitores críticos configura-se, então, como um dos grandes desafios enfrentados pela escola contemporânea.

Com base nessas considerações, acreditamos que a multimodalidade apresenta-se como um fenômeno linguístico que deve ser explorado nas aulas de língua materna, tendo em vista a sua constante presença nos textos aos quais os alunos estão sendo expostos dentro e fora do espaço escolar. Desse modo, para o desenvolvimento da capacidade de leitura de textos multimodais, que alia a linguagem visual ao texto escrito, se faz necessário novas estratégias de leitura, e, por conseguinte, uma metodologia diferenciada por parte do professor no trato didático desse tipo de texto.

Pretendemos com esta pesquisa contribuir para a formação de leitores críticos na escola, especificamente no Ensino Fundamental, uma vez que a evolução da tecnologia e dos meios de comunicação da atualidade nos apresenta uma diversidade de valores e posições ideológicas sob a forma de variadas composições visuais, confirmando, assim, a nova perspectiva multissemiótica de configuração textual.

Quanto à estruturação desta pesquisa, organiza-se em três capítulos centrais, além desta introdução e das considerações finais. O segundo destaca os pressupostos teóricos que a fundamentam, evidenciando a proposta funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional (HALIDAY, 1994; HALIDAY & MATHIESSEN, 2004), o uso da linguagem em contextos

sociais diversos e a Gramática do *Design Visual* (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, 2006), destacando, também, um diálogo dessas teorias com a leitura do Gênero Capa de Revista sob o enfoque da multimodalidade.

No terceiro capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizando a abordagem metodológica, o *corpus* e a proposta didática, bem como, os procedimentos utilizados para a análise.

No quarto capítulo, apresentamos uma proposta didática de intervenção baseada na Sequência Didática, proposta de Dolz e Schneuwly (2004). O foco da Sequência Didática (SD) será na leitura do gênero multimodal Capa de Revista e na produção de gêneros da família argumentar. Apresentamos aqui também os resultados obtidos a partir da análise e discussão dos dados da pesquisa.

Por fim, concluímos com as considerações finais referentes aos resultados obtidos no decorrer das análises realizadas e as referências estudadas.

## 1. DIÁLOGO ENTRE LÍNGUA, LEITURA E ENSINO

Para fundamentar este estudo, utilizamos a proposta funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004), cujo propósito é explicar o uso da linguagem em contextos sociais diversos e a Gramática do *Design* Visual (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, 2006), já que é capaz de organizar uma proposta teórico-metodológica para a análise crítica de textos multimodais, apoiando-a na teoria hallidayana de que a linguagem se realiza mediante uma função e esta, por sua vez, relaciona-se de forma direta com a organização do contexto e com a produção de três tipos de significados: ideacionais (utilizados para a produção de conteúdo e para produzir o campo da ação social), interpessoais (utilizados para viabilizar a interação e para mediar as relações sociais) e textuais (utilizados para a composição do texto e para efetivar a organização simbólica).

Os três significados referidos acima correspondem às metafunções da linguagem e, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), estão presentes em qualquer contexto linguístico e podem ocorrer simultaneamente nos construtos textuais. Além disso, dialogamos com os estudos de Antunes (2009), Soares (2009), Koch e Elias (2012), Vieira (2007), Marcuschi (2008), Cunha e Souza (2011), Rojo (2009, 2012), Kleiman (2000) e Karwoski, Gaydeczka, Brito (2011).

### 2.1 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional estuda a linguagem a partir de um ponto de vista sócio-semiótico, considerando-a como um dos diversos sistemas de criação de significados que fazem parte da cultura de uma sociedade (HALLIDAY, 1994). Por essa visão, os membros de uma sociedade trocam significados uns com os outros para executar tarefas nas atividades reconhecidas como próprias dessa sociedade (HALLIDAY, 1994).

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria linguística da corrente funcionalista desenvolvida pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday. Os preceitos da referida gramática baseiam-se no modo como a língua é usada em reais situações de interação, considerando o contexto social e cultural em que se realizam. Desse modo, seu objeto de estudo está centrado no uso que os usuários fazem da língua.

A grande preocupação da LSF é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso. Para esta corrente teórica, a língua organiza-se em torno de duas possibilidades alternativas: a cadeia (o sintagma) e as escolhas (o paradigma) (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 24).

Os aspectos funcional e semântico da linguagem são destacados por Eggins (1994, p. 2) em quatro premissas básicas da LSF: (i) o uso da linguagem é funcional; (ii) a função da linguagem é criar significados; (iii) os significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são trocados; e (iv) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, que envolve a criação de significados por escolhas (HALLIDAY, 1994).

Essas premissas destacam a importância do significado na LSF. Halliday (1994, p. 353) explica o conceito de significado como sendo um produto do impacto da experiência do mundo externo ao falante em sua consciência interna. Isso quer dizer que o falante organiza em sua consciência na forma de significados todas as percepções captadas por seus sentidos das coisas do mundo ao seu redor e das relações sociais com os outros membros de seu grupo. Essa organização da experiência em significados depende, portanto, da forma como o falante vê o mundo, da cultura da sociedade da qual cada falante faz parte, incluindo as práticas sociais comuns e as formas como a linguagem é utilizada e as metafunções da linguagem.

As três metafunções são **ideacional** (a representação de experiências), **interpessoal** (associada às relações sociais entre os participantes do discurso) e **textual** (o modo como organizamos as mensagens). Neste modelo, a metafunção textual, pode ser considerada uma função que habilita as outras duas, pois organiza o fluxo discursivo e cria coesão e continuidade ao desenrolar do texto, segundo Matthiessen, (1995, p. 20), é a metafunção textual que “expressa os significados ideacionais e interpessoais como informações que podem ser compartilhadas entre o falante e o ouvinte” ((HALLIDAY, 1994).

Segundo a LSF, os indivíduos utilizam a linguagem para interagirem entre si, construindo, assim, as relações interpessoais e preservando a ordem social em que estas se realizam. Desse modo, podemos interpretar o mundo e a forma que os outros indivíduos o representam, compartilhando as experiências construídas e produzindo significados (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

A LSF, portanto, mediante sua preocupação em analisar a língua em uso, nos possibilita analisar o funcionamento de diversos sistemas que operam na linguagem. É baseado no aporte teórico da LSF, especificamente nas metafunções da linguagem, que os

pesquisadores Kress e van Leeuwen (1996, 2006) organizaram a Gramática do *Design Visual* para analisar a modalidade visual da linguagem ou as estruturas visuais, entendendo que estas, assim como a modalidade escrita, são capazes de produzir significados diversos.

A Gramática do *Design Visual* configura-se, portanto, como a teoria específica dessa pesquisa, já que esta é capaz de viabilizar a análise de estruturas visuais e composições multimodais, contribuindo para a elucidação dos diversos significados produzidos por estas. Vale ressaltar, que a GDV será acionada juntamente com a noção de Multimodalidade para subsidiar as análises que serão apresentadas no decorrer deste estudo.

## **2.2 Gramática do *Design Visual***

Kress e Van Leeuwen (1996, 2000) desenvolveram uma proposta metodológica para análise de imagens, chamada de Gramática do *Design Visual* (GDV), com base na Gramática Sistêmico Funcional (GSF), desenvolvida por Halliday (1985, 1994, 2004). Os referidos pesquisadores se valeram das postulações hallidayanas, especificamente acerca das metafunções, adaptando-as para a análise de imagens, com foco na forma como se combinam os diversos elementos em tais imagens para produzir significados, ou seja, a sua gramática ou sua sintaxe. Desse modo, Kress e van Leeuwen (1996) procuram descrever a maneira como se articulam pessoas, objetos e lugares em composições visuais para a produção dos mais variados sentidos e em diferentes escalas de complexidade.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) organizaram a GDV para a análise de imagens, intencionando um estudo abrangente destas, no qual leva em consideração todo o potencial de significação que possuem mediante não apenas os seus aspectos formais e estéticos, como também o contexto histórico-social em que os textos se realizam, enfatizando, assim, que as estruturas visuais são dotadas da mesma potencialidade para produzir significados que as estruturas linguísticas, ou seja, “as estruturas visuais constroem significados como as estruturas linguísticas o fazem” (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 02).

Na mesma linha de pensamento, Kress e van Leeuwen apontam para o entendimento de que as composições visuais produzem significados ideacionais, interpessoais e textuais. Por meio dessas estruturas visuais, denominadas de textos multimodais, as imagens

desempenham um papel semelhante ao das metafunções propostas por Halliday (1994), na forma de representar os sujeitos e objetos, relacionar os participantes e organizar a mensagem.

Sendo assim, os teóricos supracitados estabelecem uma proposta multimodal, na qual os significados representacionais, os interativos e os composicionais se articulam para reproduzir interpretações de experiências diversas, as interações sociais e as posições ideológicas sob o foco das escolhas e da realidade representada, levando em conta os aspectos relacionados ao processo de construção do significado no momento da interação social como: tipo de aproximação entre os participantes representados na imagem e seus observadores, as cores predominantes, modo de representação dos participantes, vestuário, gestos e expressões, entre outros elementos.

Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2000, p. 02), “através do uso de cores ou diferentes estruturas de composição” os significados são comunicados visualmente por meio das escolhas léxico-gramaticais e estruturas semânticas. Entretanto, os referidos pesquisadores ressaltam que os significados são construídos sob a perspectiva de uma determinada cultura, sendo assim a GDV proposta por eles é capaz de interpretar os significados produzidos culturalmente, servindo, desse modo, como instrumento de análise das estruturas visuais no contexto da cultura ocidental.

Ao proporem a GDV, Kress e van Leeuwen (1996), em conformidade com a concepção teórica hallidayana de metafunções da linguagem, evidenciam a simultaneidade dos três tipos de significado: ideacionais, interpessoais e textuais também na modalidade visual. No entanto, tendo em vista uma melhor adequação ao seu objeto de análise, o modo semiótico visual, bem como toda a sua capacidade de significação, as metafunções de Halliday (1994) recebem, na proposta metodológica de análise de imagens, a GDV, a denominação de significados representacionais, interativos, e composicionais, conforme podemos observar no quadro 01 apresentado logo abaixo:

QUADRO 01: Metafunções da LSF e Significados da GDV.

Linguística Sistêmico Funcional (Halliday, 1994)	Gramática do <i>Design</i> Visual (Kress e van Leeuwen, 1996)
Metafunção Ideacional	Significados Representacionais
Metafunção Interpessoal	Significados Interativos
Metafunção Textual	Significados Composicionais

Nas subseções a seguir, apresentaremos os sistemas de significados com base na Gramática do *Design Visual*.

### **2.2.1 GDV: suporte teórico metodológico para analisar estruturas visuais e seus significados**

Conforme mencionamos anteriormente, notadamente as imagens passaram a desempenhar papel decisivo na composição de textos no mundo contemporâneo. Saindo da condição de coadjuvantes ou meras ilustrações que, na maioria das vezes, serviam apenas de apoio a textos essencialmente escritos. As imagens ganharam notoriedade com o avanço tecnológico que, por sua vez, contribuiu para disseminar com maior rapidez as novas formas de organização de textos e compartilhar os significados sociais que são construídos a partir do uso conjugado de diferentes modos semióticos. Assim, amparados pelo contexto sociocultural em que os textos multimodais se realizam, Kress e van Leeuwen (1996), sistematizam um suporte teórico metodológico para analisar estruturas visuais e os significados que são capazes de produzir, a GDV, cujos significados sociais serão explicitados na subseção seguinte.

#### **2.2.1.1 Os significados representacionais**

A função ideacional na linguagem (HALLIDAY, 1994, 2000) que ocorre no sistema da transitividade, é analisada por Kress e Van Leeuwen no que chamam de função representacional, sendo responsável pelas estruturas que constroem visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem” (UNSWORTH, 2004, p. 72).

Nesse sentido, os pesquisadores mencionados utilizam termos técnicos para designar os participantes representados por meio das estruturas visuais. Assim, o termo Participante Representado (PR) se refere ao participante que é retratado na imagem, sendo este, por sua vez, indivíduo, objeto ou lugar e o termo Participante Interativo (PI) para se referir ao participante com quem o PR interage, ou seja, o observador ou leitor ao qual a estrutura visual é apresentada.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os significados representacionais podem se realizar de forma concreta ou abstrata por meio de duas estruturas, a saber, a estrutura narrativa e a estrutura conceitual.

A estrutura *Narrativa* se constitui em um processo de ação, na qual tal processo é sinalizado por “linhas de ação” ou “vetores” que indicam a direção do movimento dos participantes (UNSWORTH, 2004, p. 73). Nesse tipo de estrutura, os participantes são descritos envolvidos em um processo de transformação da realidade em que estes são apresentados.

Nesse processo de ação, há a ocorrência de linhas de ação ou de vetores que se caracterizam por indicar alguma forma de movimento, ação ou intenção, que pode ser um gesto ou um olhar, partindo de um dos participantes. Sendo este participante o que, geralmente, aparece em maior destaque na imagem e do qual partem os vetores, direcionados a outro participante que aparece de forma menos destacada que o primeiro.

Nas estruturas narrativas pode ocorrer a presença de um único participante representado e a ação advinda deste não será dirigida a nenhum outro, caracterizando, desse modo, um processo de ação não-transacional já que não haverá um direcionamento específico do vetor ou da ação praticada. Quando há a presença de outros participantes na estrutura narrativa, sendo estes o alvo do vetor ou da ação praticada por outro participante (o ator, de quem parte o vetor ou a linha de ação), o processo é classificado então como processo de ação transacional.

A estrutura *Conceitual* caracteriza-se por representar a “essência” dos participantes e, desse modo, se apresenta de forma estática, sem a presença de vetores. Assim, as estruturas conceituais, segundo Jewitt e Oyama in van Leeuwen e Jewitt, (2001, p. 143), “definem ou analisam ou classificam pessoas, lugares e coisas”.

Nesse tipo de estrutura, os participantes podem ser representados sob a perspectiva de três tipos de processos: processos classificacionais, analíticos e simbólicos.

Os *classificacionais* representam os participantes pertencendo a um mesmo grupo, sendo identificados pelas características que os assemelham e os aproximam. Dessa forma, Kress e van Leeuwen (2000, p. 81) pontuam que “pelo menos um grupo de participantes atuam como Subordinados em relação a pelo menos um outro participante, o Superordinado” Como por exemplo, uma imagem em que figuram algumas garotas, todas jovens, bem maquiadas, vestidas de forma despojada e em poses semelhantes. Nesse caso, poderíamos identificá-las como pertencentes a uma categoria ou a um grupo específico: ao grupo de modelos profissionais.

Os *analíticos* representam os participantes por meio de atributos ou partes que serão inseridas no processo de constituição de um todo significativo. Nesse caso, um dos participantes será o portador ou o todo, enquanto que os demais participantes serão os atributos possessivos ou as partes. Quando ocorre esse tipo de processo em uma estrutura visual, os atributos que são possuídos pelo portador podem ser analisados pelo observador.

Os *simbólicos* representam os participantes (indivíduos ou objetos) em termos do que eles são ou significam em uma dada estrutura visual. Em tais processos, os participantes são apresentados como símbolos culturais por meio de um atributo tido como fundamental ou característico de sua própria essência. Nesse tipo de processo, o Portador se refere ao participante que é significado enquanto que o Atributo se refere ao participante que representa o significado atribuído. Assim, os processos simbólicos podem ser atributivos (quando o portador carrega em si o seu atributo) ou sugestivos simbólicos (quando o atributo é apenas sugestivo).

No quadro 02 abaixo, apresentamos, resumidamente, as categorias analíticas da GDV no tocante aos significados representacionais.

Categorias analíticas da Gramática do <i>Design Visual</i> Significados Representacionais	
Estrutura narrativa	Processo de ação transacional Processo de ação não-transacional
Estrutura conceitual	Processo classificacional Processo analítico Processo simbólico

QUADRO 02: Categorias analíticas da GDV quanto aos significados representacionais.

### 2.2.1.2 Os significados interativos

A função interpessoal (HALLIDAY, 1994, 2004) representa a função interativa (KRESS E VAN LEEUWEN, 2000) e os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto” (UNSWORTH, 2004, p. 72). Nesse sentido, a metafunção interpessoal é responsável por transmitir os significados interativos que se referem ao tipo de

interação que se estabelece entre os participantes representados (o que é visto) e os observadores das composições visuais (quem vê). Estes compreendem os seguintes recursos:

*Contato* – Refere-se ao tipo de relação estabelecida entre o Participante Representado (PR) e o Participante Interativo (PI) ou observador da imagem por meio do olhar, que pode ser de Demanda ou de Oferta.

- ✓ O olhar de *Demanda* se configura quando o PR olha diretamente para o PI ou leitor, estabelecendo um contato direto entre ambos, que, por sua vez, requer do observador uma interação mais efetiva. Assim, por meio do olhar pode-se estabelecer uma relação imaginária de proximidade e identificação entre o PR e o observador.
- ✓ O olhar de *Oferta* ocorre quando o PR não olha diretamente para o observador, desse modo não ocorre um vetor por meio do olhar que possa estabelecer uma relação de aproximação ou afinidade entre eles. O PR, nesse caso, torna-se, apenas, objeto de contemplação do observador.

*Distância ou afinidade social* – Esta se refere ao tipo de enquadramento do PR na imagem em que é apresentado. Esse aspecto estabelece uma relação imaginária de maior ou menor aproximação entre o PR e o observador. Esta relação é determinada pela distância proporcionada pelo tipo de enquadramento utilizado na imagem, que pode ser: distância íntima, distância pessoal e distância social.

- ✓ A distância íntima ocorre quando o PR é apresentado em plano fechado (*close shot*), da cabeça até os ombros. Esse tipo de enquadramento aproxima o PR do observador e sugere uma relação de envolvimento e afinidade.
- ✓ A distância pessoal é caracterizada quando o PR é apresentado em plano médio (*medium shot*), sendo exposto da cabeça até a altura da cintura ou do joelho. Nesse tipo de enquadramento é possível estabelecer uma relação de proximidade entre o PR e o observador.
- ✓ A distância social se dá quando o PR é apresentado em plano aberto (*long shot*), mostra o participante por completo ou de corpo inteiro. Nesse plano o PR é apresentado de forma distanciada do observador, com pouco ou sem envolvimento entre ambos.

*Atitude* – Refere-se aos ângulos pelos quais os participantes são retratados. Estes podem ser: Frontal, oblíquo e vertical.

- ✓ No ângulo frontal, os participantes são retratados de frente para o observador, proporcionando uma relação de identificação e um maior envolvimento deste com a imagem.
- ✓ No ângulo oblíquo, o participante é apresentado de perfil, causando uma sensação de distanciamento da imagem retratada ou como se ela não fizesse parte de sua realidade.
- ✓ No ângulo vertical, observa-se a relação de poder estabelecida entre os participantes representados de acordo com a posição de tomada da imagem. Assim, quando o participante é apresentado a uma altura mais elevada que a do observador, proporciona ao PR maior empoderamento em relação ao seu observador que é colocado em uma posição inferiorizada. Quando o PR e observador se encontram no ângulo direto ou no nível dos olhos, a relação que se estabelece entre eles é de igualdade. No ângulo alto, a imagem do PR é apresentada de baixo para cima, colocando-o em posição de poder inferior em relação ao observador.

Logo abaixo, no quadro 03, estão apresentadas as categorias de análise da GDV no que se refere aos significados interativos.

Categorias analíticas da Gramática do <i>Design Visual</i> Significados Interativos	
Contato	Olhar de Demanda/Oferta
Distância social	Íntima (Plano fechado) Pessoal (Plano médio) Social (Plano aberto)
Atitude	Ângulo frontal Ângulo oblíquo Ângulo vertical

QUADRO 03: Categorias analíticas da GDV quanto aos significados interativos.

### 2.2.1.3 Os significados composicionais

A função textual da linguagem, considerada composicional na Gramática de *Design Visual*, é responsável pela estrutura e formato do texto, para análise de textos multimodais de Kress e Van Leeuwen. Refere-se aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (UNSWORTH, 2004, p. 72).

Os significados composicionais estão relacionados com os aspectos do *layout* do texto. Tais significados organizam e integram os diversos modos semióticos envolvidos na composição visual, relacionando os significados representacionais e interacionais da imagem por meio de três categorias: valor da informação, saliência e moldura.

O *valor da informação* refere-se ao modo como os elementos se organizam para compor um todo significativo. Desse modo, as informações dispostas no *layout* do texto obedecem a uma hierarquia em termos de valor informacional atribuído à localização espacial no interior da página em que a imagem está posicionada. Esse valor é atribuído sobre os eixos vertical (topo/base), horizontal (esquerda/direita) e o centro/margem da página.

No eixo horizontal, temos o *Dado* e o *Novo*:

- ✓ O *Dado* corresponde às informações localizadas no lado esquerdo da página, as quais são conhecidas pelo observador. Já o *Novo* corresponde às informações dispostas sobre o lado direito da página, as quais são desconhecidas pelo observador ou que precisam ser conhecidas por ele.

No eixo vertical, temos o *Real* e o *Ideal*:

- ✓ O *Ideal* corresponde às informações localizadas na parte superior da página (topo). As informações quando localizadas nesse espaço são concebidas como informações de valor, dizem respeito às possibilidades e ao que se deseja alcançar.
- ✓ O *Real* corresponde às informações localizadas na parte inferior da página (base). Estas são concebidas como sendo mais práticas e concretas, algo que faz parte do mundo real e, por isso, mais palpável.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006) o centro da página corresponde ao espaço privilegiado da estrutura visual, pois ocupa o local de maior destaque, chamando a

atenção dos observadores. Assim, a informação disposta nesse espaço tem valor de informação principal em relação às demais que a circundam.

Há ainda a distribuição dos elementos informacionais na página formando um tríptico, no qual se utiliza os espaços referentes ao centro-margem. Desse modo, a localização das informações no *layout* dar-se-á do centro para as margens da parte superior (topo) ou do centro para as margens da parte inferior (base).

No caso desse tipo de distribuição informacional, observa-se que os elementos localizados no centro da imagem ou da estrutura visual assumem o papel nuclear da informação, enquanto que os elementos localizados nas margens atuam como apoio para os elementos localizados no centro.

As categorias analíticas referentes ao valor da informação, que foram acima descritas, são apresentadas na figura que segue abaixo na qual estão representadas as dimensões do espaço visual de acordo com Kress e van Leeuwen (2006):



**Figura 01:** As dimensões do espaço visual (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 197)

A *saliência* refere-se aos efeitos empreendidos para dar destaque a algum elemento da imagem, objetivando despertar a atenção do observador. Estes são efetivados pelo tamanho (maior/menor), apresentação da imagem em primeiro plano ou segundo plano e contraste de cores e de brilho (forte/fraco).

A  *moldura* indica um maior ou menor grau de conexão ou desconexão entre os elementos imagéticos. Para isso, podem ser utilizadas linhas ou contornos, por exemplo, que contribuem para a visualização dos elementos que indicam a continuidade ou a descontinuidade entre os elementos da imagem.

Apresentamos de forma sintética, no quadro 04, a seguir, as categorias de análise da GDV quanto aos significados composicionais.

Categorias analíticas da Gramática do <i>Design Visual</i> Significados Composicionais	
Valor da informação	Eixo horizontal Dado/Novo Eixo vertical Real/Ideal
Saliência	Tamanho Grande/Pequeno Primeiro plano/Plano de fundo Contraste de cores Forte/Fraco
Moldura	Conexão/Desconexão

QUADRO 04: Categorias analíticas da GDV quanto aos significados composicionais.

A seguir, apresentaremos mais dois sistemas de significados, relacionados aos significados composicionais, os quais contemplam outros recursos semióticos que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), contribuem para o processo de construção de sentidos em imagens e composições multimodais que são os recursos tipográficos e as cores.

Passemos, então, às subseções seguintes nas quais explicitaremos os dois sistemas supracitados.

#### 2.2.1.4 Os recursos tipográficos

A tipografia, segundo Kress e van Leeuwen (2006), é uma fonte semiótica multimodal capaz de retratar valores e atitudes e, assim, contribuir para a coerência das estruturas visuais. A esse respeito van Leeuwen (2004, p. 14) assevera: “tipografia e caligrafia não são apenas veículos para o significado linguístico, mas modos semióticos em si mesmos”. Nesse viés, os autores pontuam que os recursos tipográficos funcionam como elo entre os diversos elementos de uma estrutura multimodal, conferindo-lhe unidade e coerência entre as suas partes.

Os referidos autores ressaltam que os significados tipográficos podem ser efetivados sob variados aspectos como: o formato das letras, a pontuação, tipos de sublinhados, parágrafos e outras marcas gráficas.

Com base nessas considerações, Kress e van Leeuwen (2006) sistematizaram um conjunto de recursos relacionados à tipografia mediante o potencial de significação que exercem na construção de sentidos em composições visuais. Esses recursos se referem aos variados efeitos que contribuem para dar destaque às letras utilizadas em estruturas visuais ou multimodais. São eles: conectividade, peso, expansão, inclinação, curvatura, regularidade e orientação.

A conectividade está relacionada ao grau de conexão existente entre as formas das letras, podendo ser apresentadas de forma conectada umas às outras ou desconectadas. Quando se apresentam de forma conectada pode indicar integração e ao se apresentarem em desconexão pode indicar fragmentação.

O peso da letra em uma composição visual refere-se ao teor do efeito de negrito que é utilizado sobre a mesma. Nesse caso, o maior ou menor grau de negrito utilizado está relacionado ao efeito de saliência que se quer dar a determinado elemento. Desse modo, quanto maior for o teor de negrito empregado, maior o peso da letra e, conseqüentemente, maior será sua saliência, conferindo-lhe, assim, maior visibilidade em relação a outros elementos da composição.

A expansão corresponde à noção espacial que se observa entre as letras. Esta pode ser apresentada próxima, de forma mais condensada ou ampla, de forma mais expandida. Por meio desse recurso podemos perceber a relevância concedida à informação trazida pelas letras, observando sua relevância no todo da composição visual pelo espaço destinado às informações que as letras veiculam. Sendo assim, quanto mais espaço ocupar determinado elemento informacional mais visibilidade e importância terá.

No tocante à inclinação, podemos observar se as letras estão inclinadas para a direita ou para a esquerda, por meio do uso de letras cursivas ou do tipo bastão. O uso desse recurso permite distinguir, entre outros aspectos, uma relação dicotômica que se quer enfatizar como: pessoal/impessoal, novo/antigo, formal/informal.

Em relação à curvatura, observa-se a angularidade ou curvatura que é empregada nas formas das letras. Esse recurso pode ser observado na forma das letras em relação ao seu contorno, se são mais arredondadas (maior curvatura) ou retas (maior angularidade). As mais arredondadas ou circulares podem denotar mais suavidade e fluidez. Enquanto as retas podem denotar mais técnica e controle.

Quanto à regularidade observam-se os diversos efeitos provocados pelo uso de tipos de letras consideradas regulares ou irregulares. Quando irregulares, apresentam uma variação aparentemente aleatória de características como: peso, tamanho, inclinação, curvatura, e localização. Assim, podem denotar atitudes como irreverência em contraposição à disciplina e à regularidade das formas convencionadas.

A orientação corresponde ao direcionamento dado às letras, que pode ser no panorama horizontal ou panorama vertical. Sendo direcionadas horizontalmente, as letras parecerão achatadas, o que pode denotar inércia ou autossatisfação. Se direcionadas verticalmente, parecerão alongadas, podendo transmitir a ideia de agilidade ou instabilidade.

### **2.2.1.5 As cores**

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 58), as cores “funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos”, dessa forma, podem revelar significados representacionais, interativos e composicionais. Os pesquisadores defendem que as cores sob qualquer instância apresentada tem seu valor associado a outros valores de um conjunto de outras cores apresentadas em escalas diversificadas, variando das mais claras até as mais escuras, por exemplo, contribuindo, assim, para produzir diversos significados. Nesse viés, os pesquisadores pontuam que as cores podem ser analisadas quanto as seguintes categorias: pureza, valor, matiz, diferenciação, saturação e modulação.

Na categoria pureza, observam-se as cores em uma escala que vai da pureza máxima até o hibridismo máximo. As cores primárias vermelho, azul e amarelo correspondem à pureza máxima. Estas cores podem ser associadas à essência dos objetos e a ideologias. O hibridismo máximo, por sua vez, pode ser associado a características da contemporaneidade relacionadas com os modos de expressão, os recursos tecnológicos de comunicação e a ideologias.

No que diz respeito à categoria valor, observa-se os significados simbólicos construídos a partir de uma maior ou menor luminosidade. A cor branca corresponde à máxima luminosidade, já a cor preta corresponde à mínima luminosidade. Nesse contraste entre máxima e mínima luminosidade podem operar significados simbólicos e de valores construídos culturalmente.

Em relação a matiz, observam-se as cores em uma escala que vai de uma cor fria (azul) até uma cor quente (vermelho). Nessa relação quente/fria, as cores podem representar diversas relações contrastantes como tranquilidade versus instabilidade, por exemplo.

Quanto à diferenciação, observa-se o emprego da monocromia (uso de uma cor única) e o uso da policromia (exploração de uma paleta variada de cores), que pode ensejar uma série de significados.

Concernente à escala de saturação, observa-se o grau de concentração da cor que vai da mínima até a máxima. Quando se usa a saturação máxima objetiva-se a intensificação dos sentimentos que a cor é capaz de despertar. Em contrapartida, a saturação mínima indica a diluição máxima da cor que pode, nesse caso, arrefecer as emoções.

No que se refere à modulação, observa-se em uma escala que vai da mínima modulação (cor em textura real) até a máxima modulação (cores moduladas, com texturas).

Após a descrição dos sistemas de significados contemplados pelas categorias analíticas de imagens da GDV, apresentaremos os conceitos de Multiletramentos e Multimodalidade os quais também serão utilizados como arcabouço teórico para subsidiar nossas considerações ao final desse estudo.

Nessa perspectiva, explicitaremos na seção a seguir os conceitos citados, destacando a forte influência que estes exercem na constituição de textos na atualidade e, assim, evidenciar a relevância de fomentarmos discussões na busca por práticas metodológicas mais contundentes, envolvendo o seu estudo e sua aplicação efetiva nas aulas de Português, especialmente, no ensino de leitura e compreensão.

### **2.3 Multiletramentos e Multimodalidade**

Ao descrever as categorias de análise de imagens da GDV, se faz necessário explicitar também os conceitos de multimodalidade e multiletramentos que, no caso desse estudo, serão apresentados e discutidos sob a perspectiva da relevância da aplicação de tais conceitos para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, focalizando, portanto, o ensino da leitura crítica de textos multimodais.

Nesse sentido, buscamos ressaltar a influência do conceito de “multiletramentos”, nas práticas de letramento desenvolvidas na escola, objetivando facilitar a compreensão efetiva por parte de alunos e professores do Ensino Fundamental desse conceito e das implicações para o ensino de leitura. Assim, mesmo em observância a abrangência que o conceito abarca, é possível fazer um recorte, para destacar os principais aspectos que se aplicam de forma mais específica a esse estudo, bem como ao contexto educacional no qual este realizou.

Entendemos o processo de letramentos como o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de lidar com os textos, falados ou escritos, nos mais diversos contextos sociais, interagindo com variados aspectos relacionados à língua e à linguagem de modo geral.

Nessa mesma perspectiva, (IN KARWOSKI, GAYDESCZKA E BRITO, 2011, p. 138), reitera que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Sendo assim, a escola precisa se debruçar sobre a prática dos letramentos necessários a uma interação social e comunicativa eficiente na atualidade, emergentes das novas formas de organização textual. Conforme Rojo (2012, p. 19) destaca:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Entretanto, o que temos visto no contexto escolar é uma prática da leitura ainda distanciada da realidade vivenciada pelos estudantes fora do espaço escolar, já que têm sido expostos constantemente à multiplicidade de linguagens nos textos que circulam socialmente. Rojo (2012) destaca a importância de letramento crítico dos educandos, conferindo ao espaço escolar uma atuação direcionada para este fim:

Isso envolve, é claro, letramentos críticos. E esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que ele existe – em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição. (ROJO, 2012, p. 28)

Por seu turno, Vieira (2007, p. 24) ressalta que “a comunicação atual é multissemiótica. A imagem assume posição central. Outras formas discursivas e

representativas estão mais significativas do que nunca”. Nessa perspectiva, não se pode mais ignorar a forma multimodal de significar, bem como a necessidade de uma leitura conjugada desses construtos multimodais, configurando, assim, a necessidade de novas práticas escolares para lidar com essa realidade multissemiótica de significação dos textos.

### **2.3.1 A Multimodalidade nos gêneros textuais e o letramento visual na escola**

A Semiótica Social compreende um campo de pesquisa bastante explorado, sendo a fundamentação teórica para Kress e van Leeuwen, os teóricos que serviram de apoio para este estudo. A referida corrente teórica teve seus primórdios com base nos estudos de Halliday (1978), nos quais a linguagem é concebida como semiótica social, ou seja, como recurso dotado de capacidade de significar por meio das relações/interações sociais.

Ancorados nessa base teórica, Kress e van Leeuwen (2006) são pesquisadores que se destacaram ao desenvolverem trabalhos de grande relevância, nos quais consideraram, não só o potencial da modalidade escrita para produzir e transmitir significados como também os diversos modos semióticos (imagem, som, gráfico, gestos, cores etc.) empregados para significar, sob a influência do contexto sociocultural em que se realizam.

Assim, a multiplicidade de linguagens que circula nos diversos meios de comunicação e mídias, sob a forma de variados gêneros textuais, revela o uso cada vez mais recorrente do uso de diferentes semioses que se interligam para a construção de sentidos. Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) defendem a necessidade de ensinar as pessoas a analisarem os diversos significados produzidos por meio das estruturas multimodais.

Em consonância com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), (IN KARWOSKI, GAYDESCZKA E BRITO, 2011) chama a atenção para o fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais visual e também para a forte influência das novas tecnologias na construção dos gêneros textuais, destacando a facilidade com que são divulgadas essas novas formas de utilização dos recursos visuais no interior dos textos. Segundo a autora, a multimodalidade configura-se como traço constitutivo do texto falado e escrito e ressalta a necessidade para um novo posicionamento frente à prática de letramento da escrita:

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados (DIONISIO in KARWOSKI, GAYDESCZKA E BRITO, 2011, p. 139).

Ainda na perspectiva defendida até aqui, observamos que a configuração multissemiótica dos textos tem prevalecido e tem sido disseminada em grande proporção nos gêneros do discurso e, de forma bastante acentuada nos gêneros midiáticos de comunicação. Evidentemente, essa configuração multimodal dos textos requer uma leitura conjugada dos diversos elementos semióticos que os constitui, para um processamento efetivo da mensagem que veicula. Nesse sentido, concordamos com as alegações da autora supracitada e defendemos, portanto, que o docente de Língua Portuguesa necessita refletir sobre a relevância da capacidade de leitura das informações verbais e não verbais por meio dos textos multimodais, viabilizando diferentes oportunidades de leitura e análise destes no âmbito escolar, no intuito de ampliar a compreensão leitora dos educandos e contribuir, de forma efetiva, para a formação de leitores críticos por meio do letramento visual.

Kress e Van Leeuwen (2006) chamam a atenção para a perspectiva multimodal que se apresenta na composição dos textos, apontando que a multimodalidade se refere a uma constituição textual a partir de modos semióticos diversos que se interligam e produzem, também, sentidos diversos.

A multimodalidade, na visão de Descardecí (2002), corresponde a um fenômeno capaz de promover a construção de sentidos nos textos por meio da integração de modos semióticos distintos como: gráficos, imagens, diagramas, tamanho e formato de letras, cores etc.

Vieira (2007) ao citar Descardecí (2002), chama a atenção para o fato de que a multimodalidade está presente em qualquer que seja a construção textual, pois em sua composição sempre há mais de um modo semiótico ou de representação. A página sobre a qual um texto é apresentado é, então, citada como um modelo, no intuito de constatar a afirmação apresentada acima, uma vez que, além do texto escrito, por exemplo, há variados recursos que também contribuem para a construção de sentidos como: o formato, a cor, a diagramação, a formatação de parágrafos entre outros. Culmina, portanto, com essas

considerações que nenhum sinal ou código, se estudado ou considerado isoladamente, pode ser entendido de forma efetiva, visto que todos concorrem para o processo de construção de sentidos.

Diante desse pressuposto, convém ressaltar que a presença da multimodalidade nos textos não se constitui uma novidade propriamente dita, pois, conforme Descardecí (2002), sinaliza esse fato sempre ocorreu. O que se observa na atualidade é o redimensionamento que foi dado ao uso dos recursos multimodais provenientes de diferentes modos semióticos mediante a evolução tecnológica que potencializou as possibilidades de uso desses recursos para a produção de sentidos nos textos, contribuindo, assim, para a sua disseminação na sociedade contemporânea nos mais diversos contextos comunicativos.

Assim, ao nos referirmos à nova configuração multimodal, estamos nos referindo à intensificação do uso da multimodalidade na forma de constituição de uma grande variedade de textos nos dias atuais. A esse respeito, (IN KARWOSKI, GAYDESCZKA E BRITO, 2011, p. 138) corrobora:

Imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das tecnologias, com muita facilidade se criou novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

Na visão da mesma autora, os conceitos de letramento, leitura e escrita, bem como das práticas pedagógicas precisam ser revisitados, haja vista a estreita relação que essas práticas sociais mantêm com a evolução tecnológica nas áreas da comunicação e divulgação da informação.

Ao mencionar letramentos, devemos considerar, portanto, a dimensão múltipla que envolve os textos e, por conseguinte, a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas eficazes que contribuam ao letramento visual dos estudantes no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de língua portuguesa e no ensino de leitura.

## 2.4 Leitura e Letramento

É importante que entendamos, de fato, o papel desempenhado pela leitura na vida dos indivíduos e, para isso, reunimos algumas considerações a respeito de sua definição. A definição citada abaixo, extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esclarece que a leitura se realiza por meio de um processo de compreensão e interpretação textual e não se resume a um processo mecânico de decodificação das palavras:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Na visão de Lopes e Carvalho (2012, p. 116), a leitura “é uma atividade complexa, que leva o leitor a produzir inferências a partir das informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suposições”.

Koch e Elias, por sua vez, corroboram a complexidade da atividade de leitura, enfatizando que a construção de sentidos se dá mediante o processo de interação entre texto e sujeitos:

**A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, 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 e ELIAS, 2012, p. 11).

As referidas pesquisadoras fundamentam sua concepção de leitura num processo de interação autor-texto-leitor e apresentam os conhecimentos trazidos pelo leitor como imprescindíveis para a consolidação do processo de interação e, por conseguinte, para a produção de sentido:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (KOCH e ELIAS, 2012, p. 19).

Certamente, já podemos afirmar categoricamente que a materialidade do texto por si só não garante a sua compreensão efetiva, mas requer a participação ativa do leitor no processo de produção de sentidos deste. Para tal, o leitor precisa ativar os conhecimentos que possui para que, a partir destes, possa elaborar as suas hipóteses sobre o conteúdo que está lendo.

Assim, na tentativa de processar o texto, efetivamente, o leitor lança mão de “estratégias sociocognitivas” que, por sua vez, mobilizam os variados tipos de conhecimento que o indivíduo possui armazenado na memória: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional (cf. KOCH e ELIAS, 2012, p. 39-40).

Em consonância com as autoras supracitadas, Kleiman (2000) afirma que a prática da leitura é uma atividade complexa que envolve tipos distintos de conhecimento. A autora apresenta o conhecimento prévio, saberes adquiridos pelo leitor em diversas etapas de sua vivência, como um arquivo principal ao qual o indivíduo procura acessar para processar as informações apresentadas no texto e, assim, efetivar a compreensão do que lê.

De acordo com Kleiman (ibid.), o conhecimento prévio engloba diferentes tipos de conhecimento que interagem entre si e que sem os quais não se efetivaria a construção de sentidos por parte do leitor.

Antunes (2009, p. 203) compartilha da visão de Kleiman (2000, p. 26) acerca dos tipos de conhecimento necessários a uma leitura profícua e que são, resumidamente, apresentados a seguir:

- ✓ Conhecimento linguístico – refere-se ao conhecimento da organização da própria língua, da sua gramática e do seu vocabulário.
- ✓ Conhecimento textual – refere-se ao conhecimento da tipologia e gêneros textuais, princípios de textualidade (coesão, coerência, entre outros) necessários à organização textual.
- ✓ Conhecimento de mundo – refere-se ao conhecimento assimilado em experiências de vida do indivíduo que, por sua vez, colaboram para o reconhecimento de elementos comuns presentes na superfície do texto que o capacita a correlacioná-los e, assim, contribui para a construção dos sentidos.

Como podemos observar ambas as pesquisadoras apontam para o entendimento de que a atividade de leitura se realiza mediante a mobilização de estratégias cognitivas e sociocognitivas durante o processamento textual.

Com base nas considerações feitas até aqui, temos observado que a leitura se constitui uma atividade complexa e que exige a mobilização de estratégias e a ativação de variados tipos de conhecimento para a efetiva compreensão durante o ato de ler. Para tal, o sujeito leitor precisa depreender muito mais esforço do que para a simples decodificação do código linguístico.

Koch e Elias (2012, p. 18) ressaltam o caráter interacional da leitura e elencam algumas atitudes que atribuem a um leitor ativo ou competente, que é, por sua vez, capaz de conduzir o seu processo de leitura com autonomia:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura (KOCH E ELIAS, 2012, p. 18).

Marcuschi (2008) corrobora a visão de Koch e Elias (2012) acerca do caráter interacional da atividade de leitura ao afirmar que a compreensão é fruto de uma atividade sociointerativa que se realiza por meio da colaboração mútua e não através de uma experiência individual ou isolada do contexto social em que vivemos: “compreender exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 230). De acordo com este pesquisador, a leitura é uma atividade complexa, não-natural, que não é imanente ao indivíduo tampouco dependente das características genéticas deste.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

O referido autor defende a relevância do estudo da compreensão, já que esta é sempre exigida em várias situações do nosso cotidiano, destacando, inclusive, que a compreensão malsucedida pode ocasionar diversos transtornos em nossas experiências comunicativas e chama a atenção para a dificuldade de compreender bem:

Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da metade dos casos as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária. É comum ouvirmos reclamações do tipo: ‘*Não foi bem isso que eu quis dizer*’; ‘ *você não está me entendendo*’; ‘*o autor não disse isso*’, e assim por diante. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, *más* e *boas* compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

No âmbito dessas constatações, convém destacar o papel fundamental da inferência no processo de construção de sentidos por parte do leitor e, como bem observa Marcuschi (2008, p. 230), não há necessidade de argumentar em prol de um estudo mais efetivo da compreensão, uma vez que esta se faz necessária na maioria das nossas atividades diárias, podendo, em virtude da sua ausência ou escassez, desencadear uma série de mal entendidos e conflitos em nossas relações de comunicação.

O conhecimento a respeito da inferência, portanto, constitui um dos aspectos fundamentais para tratarmos com maior propriedade acerca da atividade de compreensão textual. (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 234).

Koch e Travaglia (2011), ao abordarem a construção da coerência textual, destacam as inferências como um dos principais fatores que contribuem para a produção de sentido e, por conseguinte, para o processamento textual efetivo.

*Inferência* é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 79).

Os referidos pesquisadores argumentam que para compreendermos a maioria dos textos com os quais nos deparamos se faz necessário realizarmos diversas inferências. Caso contrário, alertam, seria necessário que os textos se prolongassem por demais para que fossem expressos todos os pormenores sem deixar nenhuma lacuna. Contudo, os pesquisadores alegam que esse esforço de compreensão é papel do leitor e comparam o conteúdo expresso nos textos à ponta de um *iceberg*:

Na verdade, não é assim: todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (KOCH E TRAVAGLIA, 2011, p. 79).

Vejamos, a seguir, algumas considerações feitas por Souza (2010, p. 50-51), sobre inferência:

*A inferência*, atividade cognitiva discursivamente situada, não resulta de um processo de associações ou operações lógicas; é antes uma leitura de entrelinhas e de implícitos, um cálculo interpretativo e uma projeção de natureza lexical, sociocontextual, experiencial e pragmática. Sua funcionalidade em processos de compreensão é a de gerar hipóteses integradoras de sentidos pela reunião de informações provenientes do código, do contexto, das intenções do autor/falante e de conhecimentos enciclopédicos (de mundo) e vivenciais alocados na memória (SOUZA, 2010, p. 50-51).

Segundo Souza (2010) a inferência se constitui como um processo “pós-semântico” durante a produção de sentidos. Na visão da pesquisadora, o processo inferencial ocorre, portanto, como uma explicação do que se lê, levando em conta o conhecimento prévio e, com a contribuição deste, se chega a uma nova informação. Ela destaca, ainda, a importância do conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo para a produção de sentido, ressaltando que, em caso de condições adversas ao acesso a esse tipo de conhecimento, a ativação de operações inferenciais poderá ser comprometida.

Vale ressaltar, portanto, a importância, para o professor de língua materna, ter a clareza desses conceitos, a fim de desenvolver práticas eficazes que possibilitem aos estudantes realizarem, gradativamente, os processos inferenciais nas diversas práticas de leitura dentro e fora do espaço escolar, pois como observa Orlandi (2008, p. 38), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”.

Martins (1989, p. 7), por sua vez, destaca que “o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e o leitor visto como decodificador da letra”. No entanto, a referida autora questiona: “Bastará porém decifrar palavras para acontecer a leitura?”. Certamente que não. Nesse sentido, Koch e Elias (2012, p. 11) argumentam que “a leitura de um texto exige bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”.

De acordo com Freire (2011, p. 19) o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O mundo em que estamos inseridos atualmente se mostra extremamente dinâmico, visual e tecnológico. Isso implica que as formas de “lermos o mundo” devem, portanto, seguir no mesmo ritmo sob a pena de ficarmos a sua margem, isolados e inoperantes. Mais uma vez, se observa que a competência leitora é, e agora mais do que nunca, condição indispensável para interagir e ascender socialmente e exercer nossa cidadania de forma plena.

Nesse contexto, Gabriel (2006) destaca a relação entre leitura e compreensão, chamando a atenção para os processos cognitivos, especialmente para o conceito de representação simbólica, envolvidos na atividade de leitura.

A autora supracitada define leitor proficiente como “aquele para o qual a decifração do código não é mais um obstáculo e que, por isso, pode voltar toda a atenção para a produção de sentido” e ressalta que esse tipo de leitor, graças à capacidade simbólica inata aos seres humanos, é capaz de atribuir sentidos a um conjunto dos mais variados símbolos. Por isso, ao realizarmos a leitura, não lemos as letras isoladamente, mas sim as palavras, associando-as ao que elas representam. Essa operação cognitiva, de acordo com a autora referida, favorece o desenvolvimento da compreensão leitora (GABRIEL, 2006, p. 77). Entretanto, a pesquisadora adverte que a proficiência em leitura não é uma capacidade inata, mas gradativamente desenvolvida e aprimorada por meio da aquisição do código alfabético por parte do indivíduo e, conseqüentemente, sua inserção no processo de letramento.

Nessa perspectiva, saber ler e escrever de forma mecânica sem refletir ou inferir novas informações a partir do que se lê nada mais é do que simplesmente decodificar e codificar uma mensagem por escrito. Conforme observa Silva (2014, p. 27), a atividade de decodificação dos símbolos gráficos em representação grafo-fonêmica não corresponde mais ao conceito de leitura, mas é considerada apenas como uma etapa no desenvolvimento dessa competência, à qual define como “etapa alfabética da leitura”.

Colello *apud* Silva (2014) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Assim, um indivíduo letrado é aquele capaz de interagir socialmente por meio das diferentes práticas discursivas e comunicativas de forma autônoma e competente.

Já Soares (2009, p. 47) conceitua letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”; e esclarece que o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72).

Temos observado até aqui que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado” (LAJOLO apud GERALDI, 2002, p. 91). Esse lembra Orlandi (2008) quando faz referência ao reducionismo linguístico:

A visão oposta ao reducionismo linguístico não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. (ORLANDI, 2008, p. 38)

Nesse sentido, formar indivíduos capazes de ler criticamente é, sem dúvida, um dos grandes desafios que se impõem à escola contemporânea. Para isso, se faz necessário que o professor de língua materna, especificamente, procure inteirar-se acerca dos processos sociocognitivos envolvidos na atividade de leitura e compreensão textual, objetivando, assim, fundamentar sua prática pedagógica e atuar com proficiência no tocante à prática da leitura no contexto escolar. Assim, o docente, certamente, será capaz de criar oportunidades de aprendizagem significativas que possam estimular o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, contribuindo, dessa forma, para o letramento crítico destes.

Na subseção seguinte, apresentaremos algumas considerações acerca da prática da leitura no contexto escolar, trazendo à tona a complexidade que envolve a referida atividade e, desse modo, fomentar discussões no intuito de propormos práticas de ensino mais eficazes mediante a constituição dos textos na atualidade.

#### **2.4.1 Leitura no contexto escolar**

Há muito tempo se tem discutido sobre o fracasso da escola em formar indivíduos plenamente capazes de atuar criticamente nos mais diversos contextos sociais, subsidiados pela linguagem e pela sua própria língua. Para interagir criticamente em seu contexto social, como prescrevem documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o

indivíduo precisa, impreterivelmente, saber ler e interpretar uma infinidade de textos que o circundam. E, para isso, se faz necessário estar habilitado para, não apenas saber utilizar a língua e a linguagem, mas também reconhecer os seus inúmeros recursos a fim de que possa utilizá-los em favor de suas pretensões, sejam elas políticas, profissionais, pessoais etc.

Mediante a necessidade de comunicação e interação social por meio da linguagem, torna-se imperativo que a capacidade de leitura e interpretação dos indivíduos seja cada vez mais apurada para, assim, proceder à leitura do mundo a sua volta com maior eficiência e rapidez.

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2008, p. 38).

Entretanto, é comum observarmos que a escola, por uma série de fatores, ainda encontra muitos obstáculos para inserir os estudantes no mundo letrado e repleto de informações no qual estamos vivendo, contribuindo, dessa forma, para que a proficiência em leitura seja um requisito imprescindível a nossas interações sociais e, por conseguinte, ao exercício de nossa cidadania.

Conforme mencionamos anteriormente, já não é de hoje que se discute a crise no sistema público educacional brasileiro e no cerne da questão está, essencialmente, o desempenho sofrível na prática da leitura (e da escrita) por parte dos estudantes brasileiros. Desempenho que frequentemente tem sido apontado como insuficiente por diversos tipos de avaliações, que atestam o desenvolvimento das habilidades em leitura dos alunos brasileiros.

Marcuschi (2008) comunga da mesma preocupação no que se refere ao desempenho dos estudantes brasileiros em atividades de leitura e menciona o resultado em avaliação internacional de leitura (Teste – PISA) – salvaguardando as críticas feitas à elaboração e metodologia utilizadas no teste em questão –, para enfatizar o fraco desempenho de estudantes brasileiros em compreensão. O pesquisador classificou como alarmantes os resultados obtidos em testes de compreensão realizados pelo PISA (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e

reafirma a necessidade de um estudo mais efetivo, objetivando o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, “já que ela permeia todas as nossas atividades” (p. 230).

Prova da não-naturalidade da boa-compreensão é o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA). Nesse exame – que não é isento de críticas –, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8. Isso quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões. Embora o teste PISA seja controverso, tanto na sua elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante. Isto repetiu-se em grau um pouco menor de gravidade na avaliação da compreensão realizada, no Brasil, pelo INEP no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em alunos do ensino básico. O relatório SAEB 2001 revela que a compreensão teve êxito em cerca de apenas 50-60% das situações. (p. 230)

Antunes (2009) também menciona tal problemática, alertando para o fato de que muitas escolas não dão conta sequer do ensino da competência mais elementar quando se fala em leitura, ou seja, a mera decodificação.

Cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores. De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita. A propósito, em algumas escolas, nem mesmo essa condição básica de ensinar a decifrar os sinais da escrita tem tido o êxito esperado (ANTUNES, 2009, p. 185).

No âmbito dessas considerações, Antunes enfatiza que a leitura deve configurar-se, prioritariamente, como um dos principais focos da escola por possibilitar o “acesso ao imenso acervo cultural” da humanidade e, numa perspectiva contrária à da situação descrita acima, a pesquisadora elenca alguns motivos pelos quais a prática da leitura se faz tão relevante para a formação dos sujeitos:

Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo (ANTUNES, 2009, p. 193).

Kleiman (2000) enfatiza que a leitura é um tipo de interação primordial para o processo de ensino aprendizagem e que a sua ausência tem se constituído como um grande empecilho ao sucesso escolar. A autora destaca a importância de se criar oportunidades para o desenvolvimento da compreensão leitora nas atividades escolares, já que por se tratar de um processo cognitivo não pode ser ensinado, mas estimulado.

Nesse sentido, a pesquisadora supracitada afirma ser de fundamental relevância que os educadores se apropriem dos aspectos cognitivos relacionados à leitura e compreensão de textos, objetivando, assim, um embasamento teórico consistente acerca de sua prática pedagógica para poder atuar incisivamente na dificuldade que se impõe ao espaço escolar que é o de formar leitores proficientes.

#### 2.4.2 O gênero textual multimodal no contexto escolar

De modo geral, podemos definir texto como a principal ferramenta que utilizamos para nos comunicar, atendendo a objetivos específicos de interação sociocomunicativa. Por isso, é importante que os discentes tenham conhecimento de que todo ato comunicativo se realiza por intermédio de um texto. A esse respeito, Antunes (2007, p. 130) reitera que “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a **única forma**. A forma necessária. Não tem outra”.

Marcuschi (2008, p. 34) corrobora a visão de Antunes e defende que o ensino de língua deve se basear no estudo dos gêneros textuais, pois estes correspondem à materialização dos textos, enfatizando que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Em consonância com o que afirma Antunes, os PCN destacam o relevante papel que os textos exercem nas práticas sociais que envolvem a linguagem e, especialmente, nas práticas de ensino de língua materna, apontando para a sua funcionalidade e forma de organização:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo

fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Desse modo, observamos que o referido documento lança mão do conceito de gênero textual para defender que o ensino de Português seja viabilizado por meio da exploração da vasta diversidade de gêneros textuais, já que estes possuem uma riqueza de formas, finalidades, estilos e recursos linguísticos que evidenciam as diferentes possibilidades de realização tanto da linguagem quanto do próprio idioma. De modo que os estudantes possam, gradativamente, reconhecer as especificidades dos gêneros textuais e apropriar-se de forma efetiva da capacidade de produzir, ler e compreendê-los nas diversas situações em que estes se realizam. Sobre essa metodologia, Marcuschi (2010) corrobora:

[...] Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes [...] (MARCUSCHI IN DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, 2010, p. 35).

Considerando as afirmativas citadas acima, podemos deduzir que o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Português configura-se como oportunidades para o aluno desenvolver habilidades de leitura e escrita com proficiência e possa, assim, atuar com autonomia nas decisões em sociedade. Para isso, o professor de língua portuguesa precisa estar atento ao que norteiam os documentos oficiais acerca dos objetivos pretendidos por meio da referida disciplina.

Nesse sentido, a atuação do professor se torna decisiva. Dentre tantos aspectos relevantes, destacamos a seleção de textos ou gêneros de textos para o trabalho em sala de aula. A esse respeito os PCN destacam a importância de se priorizar, no momento de seleção dos textos, aqueles que caracterizem o uso público da linguagem e possibilitem a realização de uma leitura crítica por parte dos estudantes:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações

escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

No que tange ao insucesso das práticas de ensino da leitura e da escrita na escola, os PCN destacam a falta de percepção para relevância de tais práticas para a atuação plena do indivíduo na sociedade por parte dos diversos segmentos da sociedade, enfatizando que “muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

Diante desse pressuposto, convém traçarmos estratégias de ensino que possibilitem, sim, a formação de leitores proficientes no contexto escolar. Para isso, devemos considerar a vasta demanda de gêneros textuais, selecionando aqueles aos quais os estudantes, de certa forma, têm acesso nas práticas sociais que realizam fora da escola, entretanto, não são capazes de lê-los criticamente.

Nessa perspectiva, apresentamos, na próxima seção, o embasamento teórico no qual nos apoiamos para a elaboração de uma proposta de intervenção no ensino, que será descrita e analisada nesse estudo.

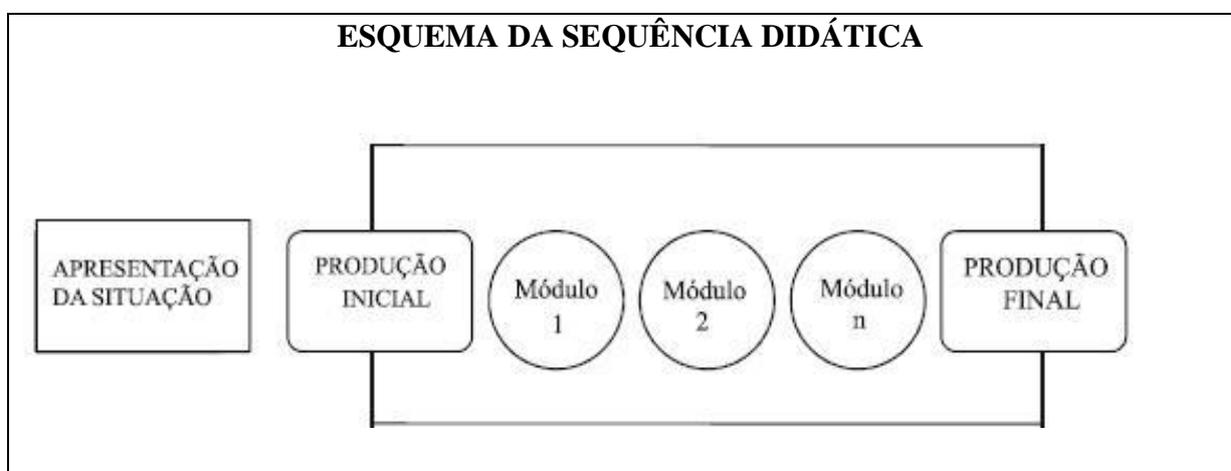
## **2.5 Proposta de Ensino: Sequência Didática**

Neste estudo, utilizamos o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) para organizar as atividades de ensino aprendizagem do gênero textual multimodal *capa de revista*.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.82), os autores citados, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” As SD são procedimentos de ensino, planejados pelo professor, que têm como principal objetivo, oportunizar, ao aluno, o conhecimento efetivo de determinado gênero textual e de suas especificidades, de modo que este possa ter acesso à

práticas de linguagem diferentes das que ele já conheça, ampliando, assim, o seu repertório linguístico e comunicativo.

Nesse sentido, os pesquisadores citados, dividiram o referido procedimento de ensino em quatro etapas distintas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final, conforme apresentado no esquema abaixo (Figura 02):



**Figura 02:** Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 83)

A SD se inicia com a apresentação da situação, na qual o professor deve deixar clara a finalidade das atividades propostas, como estas serão desenvolvidas e qual gênero será estudado. Na ocasião, o professor apresenta o gênero que será abordado, explicando os motivos pelos quais este foi escolhido.

Em seguida, solicita-se que os estudantes produzam o gênero proposto, a partir de suas primeiras impressões após o momento de apresentação da situação e do próprio gênero textual. Essa primeira produção será o ponto de partida para o desenvolvimento da sequência propriamente dita, pois o professor a utilizará para identificar as dificuldades dos estudantes em relação ao referido gênero textual e, conseqüentemente, o que precisa ser trabalhado nas etapas seguintes, que serão os módulos de atividades, visando a eliminação das dificuldades apresentadas anteriormente, no que se refere a sua leitura e produção escrita.

As atividades a serem desenvolvidas nos módulos serão planejadas a partir do diagnóstico realizado por meio da produção inicial. É neste ponto que o professor deve estar mais atento, pois caso não consiga realizar um bom diagnóstico, comprometerá o andamento das etapas subsequentes. Na sequência, o professor planejará as atividades e as distribuirá em módulos, na quantidade que julgar adequada. No entanto, deve-se ter o cuidado para que a SD

não fique demasiadamente longa, sob o risco de cansar os estudantes e comprometer sua motivação, participação e interesse (Cf. DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Após a realização dos módulos de atividades, em que foram trabalhadas as lacunas, referentes à leitura e produção do gênero estudado, detectadas na produção inicial, solicita-se, portanto, a sua produção final. Nesse momento, os estudantes produzirão o gênero proposto, atendendo às suas especificidades composicionais, com mais propriedade e segurança.

Apresentamos, brevemente, acima, as quatro etapas de uma SD conforme a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), para o estudo de qualquer gênero textual. Contudo, se faz necessário esclarecermos alguns pontos extremamente relevantes para o acompanhamento efetivo de como procedemos em relação à sequência de atividades que elaboramos e aplicamos em sala no desenvolvimento desse estudo.

Em detrimento da relevância da interação dos estudantes com os mais diversos gêneros textuais para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, especialmente, aqueles que não fazem parte de sua realidade discursiva, elegemos o gênero multimodal *capa de revista* para trabalharmos em nossa SD. O elegemos com o propósito de trabalhar o eixo leitura e, por conseguinte, a compreensão textual.

### **2.5.1 Gênero Textual: Capa de Revista**

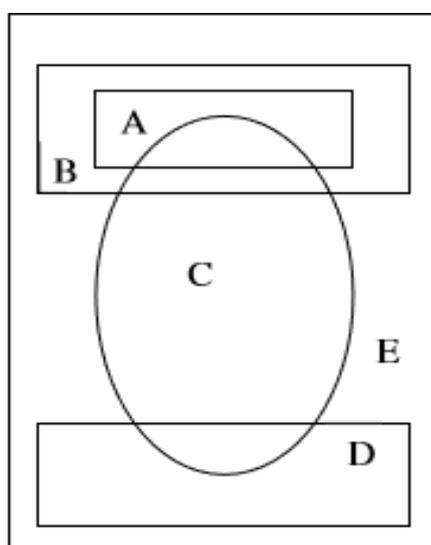
O gênero textual capa de revista é um gênero multimodal, por apresentar elementos de diferentes linguagens (verbais e visuais) em sua composição. Elementos como cores, imagens, gráficos e enunciados verbais se integram para tornar o gênero em questão mais atrativo e, principalmente, produzir e disseminar significados diversos. A esse respeito Heberle (2004, p. 91), afirma que o gênero capa de revista constitui-se como “uma das mais importantes propagandas da revista”, pois, além de chamar a atenção do leitor mediante os recursos imagéticos, linguísticos, gráficos e tipográficos que lhes são característicos, o referido gênero também antecipa os assuntos que serão abordados em seu interior, instigando a curiosidade dos seus observadores pelo seu conteúdo.

Na era da informação na qual vivemos atualmente, a capa de revista atrai os olhares dos leitores principalmente por seus aspectos visuais, que, muitas vezes, incita reflexões e debates ou influencia a construção de opiniões. Com o auxílio da internet, o gênero capa de revista mostra uma força significativa em influenciar posicionamentos, tal

interferência, muitas vezes, se torna suficiente para que o leitor elabore seu ponto de vista sobre determinada temática, apoiado na posição ideológica apontada pela revista, sem que, para isso, precise realizar a leitura das matérias que se encontram em seu interior.

O referido gênero tem figurado em diversos estudos, os quais apresentam como principal finalidade analisar seus elementos formais bem como o conteúdo semântico que produz. Em alguns casos, tem viabilizado a descrição e análise dos traços típicos da capa de revista que lhe conferem o status de gênero.

Nesse sentido, destacamos o trabalho de Vitorino (2011) que se ateve em analisar, entre outros aspectos do gênero capa, a evolução dos elementos gráficos de composição, que culminou com a constituição típica de capa comumente utilizada por grande parte das publicações, conforme é apresentada na figura abaixo.



**Figura 03:** Constituição visual formal típica da capa de revista

Fonte: VITORINO (2011, p. 47)

Conforme apresentado na Figura 03, o *layout* da capa é dividido em campos (A, B, C D, E), estes correspondem ao espaço ocupado pelos componentes verbais e visuais. A distribuição desses componentes pelos campos da capa, de acordo com Vitorino (2011, p. 47), se dá “de modo relativamente estável”. Ainda, segundo a autora, o campo A é ocupado pelo nome da revista. Este pode ser apresentado centralizado, mais para a direita ou mais para a esquerda; o campo B é ocupado por informações sobre a edição: selo da editora, data e número da edição, preço e código de barras, podendo figurar também no campo E; no campo C, encontra-se a imagem principal, podendo esta ultrapassar ou se sobrepor a outros campos;

no campo D, encontram-se as manchetes, principal e secundária; o campo E destina-se a outros destaques da edição (cf. VITORINO, 2011, p. 47).

Sobre a distribuição dos elementos composicionais da capa, observamos que esta pode variar em relação a um ou outro elemento de acordo com o estilo gráfico da revista e, portanto, a distribuição descrita acima não deve ser entendida como fixa para todas as revistas, mas como sendo a mais recorrente.

Por ser um gênero textual multimodal, a capa de revista é histórica e socialmente situada e apresenta como um dos aspectos mais importantes e característicos deste, o uso de imagens, que, muitas vezes, são de indivíduos já conhecidos pelo grande público. Quanto ao discurso, Vitorino (2011) observa que o referido gênero pode ser inserido tanto na esfera jornalística como na publicitária, pois veicula tanto informações quanto apelos ao consumo. Por isso, sua elaboração é cuidadosamente planejada, visando a conquistar o leitor a comprar a revista, o seu suporte. Nesse sentido, devemos adotar uma postura crítica e analítica ao realizarmos a sua leitura.

Entendemos que o gênero capa de revista “circula indiscriminadamente, interpretando fatos, divulgando opiniões e ideologias, vendendo tendências e levantando polêmicas” (VITORINO, 2011). O gênero em questão contribui para a construção da prática de linguagem através de suas manchetes (principais ou secundárias), pois, possui textos argumentativo-expositivos e linguagem apelativa, desenvolvida com informações sobre o tema, ao qual, a revista é direcionada. Em nossa análise nas diferentes capas de revistas, pudemos constatar que os elementos (fotos e enunciados) presentes nas capas são feitos de uma forma que possa persuadir e instigar o leitor (público-alvo), a conhecer o conteúdo da revista como um todo, comprando-a, em outras palavras, a capa é a própria propaganda da revista.

Desse modo, o gênero textual capa de revista apresenta uma série de informações visuais selecionadas e organizadas, notadamente, minuciosamente planejada a fim de cumprir objetivos específicos em seu público-alvo. Tomando a gama de informações veiculadas por meio das escolhas de cada elemento constituinte desse gênero, considerando, especialmente, os recursos multimodais empregados como: cores, imagens, letras em diferentes tamanhos, cores e formatos etc., o gênero em questão torna-se bastante sedutor.

Em observância à relação que se estabelece entre os aspectos visuais e verbais empregados na constituição do gênero capa de revista, o trabalho com a leitura e compreensão de textos multimodais em sala de aula, e em especial o gênero proposto, configura-se como

uma ferramenta de grande relevância para o ensino aprendizagem de língua, no tocante à necessidade de uma leitura crítica dos diversos recursos semióticos que se entrecruzam, não apenas no gênero em questão, mas também em outros tantos que, semelhantemente a este, se servem de distintas formas de linguagem (verbal e visual), convergindo a uma teia de significados.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura que atentem para toda essa engrenagem multissemiótica, utilizada na construção de sentidos no gênero textual *capa de revista*, configura-se como atividades de indubitável relevância e urgência nas aulas de língua portuguesa, se quisermos, de fato, assegurar o desenvolvimento de uma leitura crítica, por parte dos estudantes, dentro e fora do espaço escolar.

Assim, é necessário que possamos garantir espaço nas aulas de português para o desenvolvimento desse tipo de letramento, o letramento visual, levando em conta que os elementos textuais juntamente com os elementos visuais contribuem concomitantemente para a elaboração dos discursos veiculados nos gêneros textuais ditos multimodais ou multissemióticos. Dessa forma, o letramento visual constitui-se como requisito imprescindível a uma interação comunicativa eficiente nos dias atuais.

Torna-se imperativo, portanto, especialmente nas aulas direcionadas à leitura, uma abordagem sistemática dos recursos imagéticos presentes nos gêneros multimodais, a exemplo das capas de revistas, gênero que será nosso foco de análise, bem como as diversas relações de sentidos que representam.

Desta feita, acreditamos que a metodologia apresentada por meio deste estudo, poderá contribuir de forma significativa para o letramento visual de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal da cidade do Recife-PE, sujeitos participantes dessa pesquisa.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisa aplicada de caráter didático e acadêmico, seguindo os princípios da Sequência Didática, doravante SD, de Dolz e Schneuwly (2004). Para tanto, este estudo traz uma reflexão de uma SD experienciada numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, centrado nos recursos analíticos da Gramática do Design Visual (GDV). Seu objetivo é analisar os elementos da imagem da “Capa de Revista” que expressam significado sob a perspectiva da Gramática do Design Visual e refletir sob a prática discursiva multimodal (sistemas verbal e visual) realizado na sala de aula a partir da leitura do gênero textual “capa de revista”, contribuindo, assim, para a formação do leitor crítico e, conseqüentemente, para o ensino da compreensão dos significados veiculados nos texto multimodais.

A metodologia desta proposta de intervenção está pautada em um estudo efetivo das relações que se estabelecem entre os recursos multimodais, que se somam aos enunciados na composição do gênero capa de revista, e a mensagem produzida e veiculada por este.

A formação de leitores críticos, capazes de reconhecer, nesses recursos, as diversas possibilidades de significação e a sua potencial capacidade de repassar julgamentos de valor por meio do discurso que produzem, configura-se como o princípio norteador da proposta aqui apresentada.

Para alcançarmos tal objetivo, elegemos a sequência didática como forma de sistematizar as atividades que foram desenvolvidas, com o propósito de fazer com que os estudantes, participantes deste trabalho de pesquisa, se apropriassem das marcas composicionais do gênero textual capa de revista, como também da importância de se analisar, de forma criteriosa, os elementos que o constitui e, mais especificamente, os recursos imagéticos, gráficos e tipográficos utilizados, mediante a sua notável capacidade de representação e significação.

Mediante a esses aspectos, apresentamos aqui uma discussão da abordagem metodológica e do método, destacando a caracterização da pesquisa, o contexto, a seleção do *corpus* e os procedimentos de análise dos dados.

### **3.1 Abordagem metodológica**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e de base Sistêmico-Funcional<sup>1</sup> (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004). Essa abordagem qualitativa busca uma análise mais detalhada do objeto de estudo, a qual considera os pontos de vista experienciados na SD (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), com foco na compreensão do gênero proposto. A interpretação do gênero estudado se materializa em comentários escritos, caracterizados como produção inicial (PI) e produção final (PF).

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

A escola onde se desenvolveram as atividades, pertence à rede pública municipal de ensino da Prefeitura do Recife-PE. A referida instituição funciona em horário integral, com início das atividades às 07h30min e término às 16h30min e atende aproximadamente a 500 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, os alunos participam das aulas regulares e de atividades extracurriculares oferecidas por meio de disciplinas eletivas, de duração semestral, tais como: Teatro, Capoeira, Robótica, Artes Visuais entre outras atividades.

#### **3.2.1 Caracterização da Escola**

A escola na qual foi experienciada a sequência didática localiza-se na zona urbana, em um bairro periférico da cidade do Recife, e ocupa uma área consideravelmente extensa, constituída por pátio arborizado, horta onde se desenvolvem atividades ligadas à agricultura familiar e orgânica, bem como de projetos relacionados à preservação do meio ambiente. Apresenta ainda um minicampo, uma quadra poliesportiva, laboratórios de ciências e de informática, biblioteca, sala de dança, refeitório e salas climatizadas para os alunos do 2º ao 9º ano.

A instituição dispõe de salas temáticas para os estudantes do 6º ao 9º ano, que, ao término de cada aula, têm que se deslocarem entre as salas de aula e os demais espaços de

---

<sup>1</sup> A Linguística sistêmico-Funcional é uma teoria linguística e metodológica de análise linguística (HALLIDAY, 1994)

aprendizagem. São disponibilizadas doze salas temáticas ao todo, são elas: 03 de Língua Portuguesa, 03 de Matemática, 01 de Artes, 02 de Ciências, 01 de Geografia, 01 de História e 01 de Língua Inglesa.

Os professores, assim como a equipe gestora, pertencem ao quadro efetivo da Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Os demais funcionários são de empresas terceirizadas que prestam serviço nas áreas de limpeza e segurança.

A área em que a escola está situada, além de ser bem servida de linhas de ônibus, dispõe também de uma integração de passageiros, o que proporciona aos estudantes maior facilidade de locomoção e acesso à instituição.

A escola atende uma clientela de baixa renda, oriunda de bairros periféricos da cidade e de áreas circunvizinhas. Os alunos, em sua maioria, são participativos e não costumam apresentar grandes problemas de indisciplina. De modo geral, as queixas mais recorrentes entre os professores referem-se a conversas paralelas durante as aulas e ao uso do telefone celular, em momentos não permitidos.

Outrossim, convém salientar que a instituição de ensino dispõe de boas condições, no que se refere às instalações físicas, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no entanto os professores enfrentam diversas dificuldades no decorrer das atividades cotidianas de sala de aula. Desde a mais elementar, como fazer anotações no quadro, até aquelas que envolvem uma logística mais elaborada ou complexa, como uma aula que necessite de projeção de imagens, por exemplo, devido a recorrente falta de material didático ou de equipamento necessários a sua realização, tais como: piloto para quadro branco, impressora, datashow, entre outros.

Outro aspecto que, a nosso ver, interfere negativamente na dinâmica da escola é a recorrente reclamação acerca da comida servida aos estudantes. Esta não é preparada nas dependências da instituição e é fornecida por uma empresa terceirizada. A comida oferecida é, frequentemente, motivo de queixa por parte dos alunos, que questionam a sua qualidade. É comum muitos estudantes se recusarem a comer alguns itens do cardápio oferecido, alegando a baixa qualidade e a falta de sabor de algumas refeições. Já houve, inclusive, casos de desmaio entre os estudantes por falta de alimentação.

A equipe gestora da escola tentou inúmeras vezes atender as reivindicações dos estudantes, acionando a empresa que fornece as refeições e também comunicando o fato à secretaria de educação do município, mas até o momento, de acordo com os estudantes, não

surtiu o efeito esperado. A empresa, por sua vez, alega estar se empenhando em resolver os problemas apontados.

### 3.3 *CORPUS*: SELEÇÃO E COLETA

O *corpus* da pesquisa consiste em trinta e dois textos (sendo dezesseis destes provenientes da produção inicial (PI) e mais dezesseis da produção final (PF)) produzidos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental (com faixa etária entre 12 e 15 anos) e por duas Capas de Revista de caráter público.

Os textos foram produzidos no decorrer da sequência didática (SD) em discussão na escola. O gênero solicitado para a produção na SD foi um gênero textual da família dos argumentos que foi originado da leitura realizada das Capas estudadas em dois momentos distintos e específicos: antes e depois da aplicação dos módulos de atividades da SD.

Convém ressaltar que a produção inicial (PI) do gênero da família dos argumentos, por parte dos estudantes, constituiu o *corpus* dessa pesquisa, no qual o foco de nossa análise foi a primeira leitura por eles realizada da capa de revista 01. Também integrou o *corpus*, a produção final (PF), que denominamos de Texto 02, porém, dessa vez produzida após a aplicação dos três módulos de atividades da SD proposta, para procedermos, então, à análise das duas produções, inicial e final e, em seguida, avaliar os resultados obtidos.

As Capas de Revista estudadas são de revistas de circulação nacional, publicada semanalmente pela Editora Globo. A referida publicação aparece no cenário midiático brasileiro como uma das maiores revistas em circulação no país. Sua fundação data do ano de 1998 e, apesar do pouco tempo de lançamento, comparando-se com outras publicações com maior tempo de circulação, tem se configurado como uma revista renomada, atingindo grande número de tiragem. O referido periódico caracteriza-se por ser uma revista de informação que apresenta variadas temáticas de repercussão nacional e internacional.

Os assuntos de maior recorrência e destaque na referida publicação se referem à política, economia, saúde, ciência, tecnologia, sociedade entre outros. A revista *Época* selecionada para a realização desse estudo possui um estilo editorial moderno e tecnológico, apresentando um alto padrão de imagens e de gráficos tanto na apresentação da capa quanto em seu interior.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS E DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisamos e discutimos os resultados provenientes de uma Sequência Didática (SD), proposta a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município do Recife, distribuída em duas partes:

- i. Descrição das atividades realizadas durante a Sequência Didática (SD) com enfoque na leitura de texto multimodal e na produção de textos da família dos argumentos.
- ii. Análise de dois grupos de textos (produção inicial e final) produzidos durante a Sequência Didática sob o enfoque da Gramática do Design Visual.

##### 4.1 Leitura de *capas de revistas* baseada na Sequência Didática (SD)

Este trabalho baseia-se em estudos do grupo de Genebra, em especial a sequência didática criada por Dolz e Schneuwly (2004). As sequências didáticas são usadas, segundo esses autores, como instrumentos para a orientação de professores, com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem de gêneros textuais.

No caso da Sequência elaborada para este trabalho, cujo principal objetivo é a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para leitura e compreensão do gênero multimodal *capa de revista*, levamos em consideração os seguintes aspectos:

ATIVIDADE EM FOCO	Leitura do gênero <i>Capa de Revista</i>
CONTEXTO	Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental
FAIXA ETÁRIA	Idade: entre 12 e 15 anos
TEMPO	10 aulas de 50 minutos

Tabela 01: Aspectos considerados para a elaboração da sequência didática

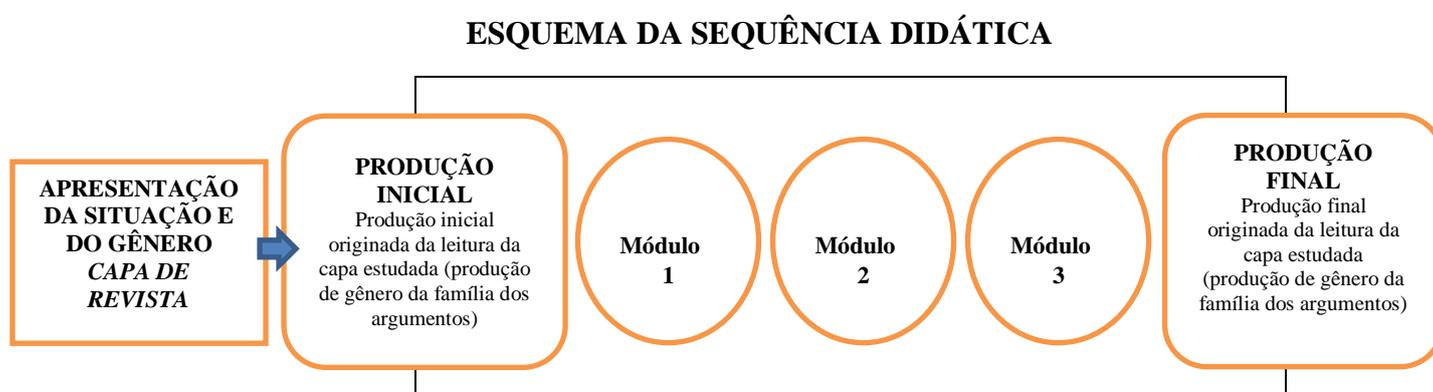
A produção inicial, portanto, nos forneceu elementos imprescindíveis que contribuíram para respondermos a questionamentos importantes como: De que forma os estudantes realizavam a leitura desse tipo de texto? Que elementos eles priorizavam, o texto escrito ou o imagético? Relacionavam a linguagem verbal à linguagem não verbal? De que forma?

O gênero da família dos argumentos foi escolhido por se tratar de um gênero de texto em que os aprendizes poderiam expor seus pontos de vista e opinar de acordo com as

suas expectativas e vivências pessoais sobre os assuntos abordados nas capas selecionadas para este estudo. Sendo assim, acreditamos que, por meio da produção escrita do gênero da família dos argumentos, os estudantes expressariam o conteúdo por eles assimilado acerca da leitura do gênero capa de revista, suas marcas composicionais e sua função comunicativa, assim como a sua percepção sobre a importância de todos os elementos que constituem o gênero textual em estudo.

#### 4.1.1 Sequencia Didática

Dessa forma, apresentamos a seguir o esquema da SD com as adaptações realizadas para leitura e compreensão do gênero multimodal *capa de revista*. (Figura 04)



**Figura 04:** Esquema da sequência didática adaptada (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)

Como vimos, uma sequência didática se caracteriza pelo modo de articulação de um conjunto de atividades propostas para o ensino aprendizagem de determinado gênero textual. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

No tocante ao ensino aprendizagem de gêneros textuais, observamos que o uso da SD possibilita uma organização de atividades previstas com objetivos específicos de desenvolvimento de práticas de linguagem apoiadas na funcionalidade do gênero escolhido. A partir do detalhamento de suas características principais até aos mecanismos mais complexos para sua realização linguística e discursiva. De modo que os estudantes têm a oportunidade de, inicialmente, entrarem em contato com o gênero proposto, de forma sistemática, através de leituras iniciais e pesquisa para comparação entre textos, o que permite a aproximação e o reconhecimento de seus elementos composicionais em escalas graduais de complexidade. Isso

é possível graças à organização e distribuição das atividades propostas em módulos que se sucedem e avançam em relação ao conteúdo proposto.

No caso da SD elaborada para este trabalho, conforme mencionado na seção anterior, tivemos que fazer algumas adaptações para o melhor aproveitamento das atividades em virtude dos objetivos traçados ao final de sua aplicação.

Reiteramos, portanto, que a SD proposta por Dolz e Shneuwly, busca, objetivamente, fazer com que o estudante, ao final de uma sequência de atividades, seja capaz de ler, compreender e produzir o gênero textual que fora trabalhado por meio desta. Entretanto, a proposta, aqui, apresentada, é a de analisar a prática da leitura por parte dos estudantes participantes da pesquisa ao se depararem com o gênero multimodal *capa de revista*. E, por meio de uma proposta de intervenção, obter respostas a alguns questionamentos, tais como: Como eles interpretam a presença dos recursos multimodais no gênero capa de revista? Como procedem à leitura das imagens que são características marcantes nesse tipo de texto? Que importância esses estudantes atribuem às imagens que são veiculadas nas capas de revistas? Como eles percebem a relação de sentido que se estabelece entre a linguagem verbal e a linguagem visual no gênero em questão? Que mecanismos esses estudantes utilizam para analisar criticamente a composição multimodal das capas?

Desse modo, elaboramos uma SD que buscasse responder aos questionamentos levantados acima, na perspectiva da prática da leitura e, sobretudo, da compreensão de textos multimodais na escola, sem nos preocuparmos, portanto, nessa ocasião, com a produção escrita do gênero em estudo.

Apresentamos, a seguir, um quadro com os textos abordados na SD sobre capa de revista, para, em seguida, detalharmos cada uma das partes da estrutura da SD elaborada para a nossa proposta de intervenção.

QUADRO 05: Textos abordados na SD sobre *capas de revista*

Textos	Gênero textual Multimodal	Manchete principal	Manchete secundária	Nome da Revista/Data de publicação/ Número da edição
Capa de Revista 01	<p>Capa de revista</p> 	É hora de conversar sobre isso.	O assassinato de um ciclista no Rio de Janeiro provoca uma discussão inadiável no país: como punir menores por crimes graves?	Revista Época Maio/2015 Edição nº 885
Capa de Revista 02	<p>Capa de revista</p> 	O craque que une o Brasil.	O brasileiro se curva aos pés de Neymar – e mostra que aprendeu a separar futebol e política.	Revista Época Junho/2014 Edição nº 837

#### 4.1.2 ETAPA 01 – Apresentação da situação e do gênero textual *Capa de Revista*

Damos início à sequência didática com a apresentação da situação e do gênero em questão. Essa apresentação foi realizada em dois momentos. No primeiro, apresentamos a situação de aprendizagem, ou seja, as atividades que seriam desenvolvidas em torno do gênero textual proposto. Explicamos que seriam realizados cinco encontros, totalizando dez aulas, para trabalharmos com oficinas de leitura de capas de revistas, nas quais iríamos

analisar todos os elementos que compõem o referido gênero. Falamos um pouco a respeito do porquê da escolha por esse gênero.

Nesse momento, procuramos interagir com os estudantes por meio de perguntas sobre o suporte textual Revista. Achamos importante esclarecermos que as Revistas são classificadas como suporte de textos por apresentarem diversos gêneros textuais em seu interior, servindo, desse modo, como superfície para a apresentação de variados gêneros textuais. Aproveitamos, em seguida, para perguntar que gêneros de textos poderiam ser encontrados nesse tipo de publicação. À medida que os alunos foram respondendo, fomos acrescentando outros que talvez eles não conseguissem lembrar ou desconhecêssem. Dentre os gêneros citados, tivemos: reportagens, entrevistas, horóscopo, notícias, anúncios publicitários, receitas culinárias, artigos de opinião, cartas do leitor etc.

Observamos, no entanto, que, curiosamente, o gênero capa de revista não foi mencionado pelos estudantes. Acreditamos que por desconhecerem o fato de que as capas são classificadas como gêneros textuais. Oportunamente, explicamos que as capas são, sim, gêneros textuais, pois possuem características particulares e fixas que lhes identificam como tais e por cumprirem uma determinada função comunicativa.

As atividades desenvolvidas no segundo momento tiveram como finalidade aproximar os estudantes do gênero capa de revista, a fim de que reconhecessem o seu suporte, que é a própria revista. E, ao mesmo tempo, possibilitar que verificássemos o conhecimento prévio que possuíam acerca do gênero em questão. Para tal, foi entregue, aos alunos, um roteiro com questões a serem respondidas após a apreciação de algumas capas.

As revistas foram, então, o foco de nossa atenção durante todo o procedimento. Assim, os alunos foram apresentados a esse tipo de publicação, manusearam algumas revistas que levamos para a sala, objetivando que esse contato se desse direta e efetivamente com o gênero em seu suporte original. A partir de então, os estudantes já tinham plenas condições de preencherem o roteiro de perguntas, levando em consideração, também, as pistas deixadas oralmente enquanto explicávamos a atividade proposta.

Por meio de uma exposição dialogada da atividade, os alunos foram instigados a responderem a perguntas sobre que tipos de revista eles conheciam e a citarem o nome de algumas dessas publicações. Também foram questionados sobre os tipos de assuntos que são abordados nas revistas citadas por eles.

Após as devidas orientações e explicações acerca do gênero textual em estudo, os estudantes procederam à leitura de uma capa de revista previamente selecionada e projetada por intermédio do datashow. Vale salientar que a revista em questão, da qual selecionamos a capa para a projeção e desenvolvimento das atividades em sala, foi apresentada fisicamente também aos alunos, ou seja, eles tiveram acesso ao gênero capa de revista em seu suporte original, que é a própria revista.

Em seguida, entregamos um breve roteiro de atividades (ver anexo 05) a ser preenchido. As perguntas foram elaboradas no intuito de verificar se os aprendizes conseguiram assimilar as informações mais gerais, as quais são essenciais para a caracterização do gênero capa. Assim, solicitamos que preenchessem com as informações requeridas no roteiro acerca dos periódicos: nome da revista, data de publicação (dia, mês e ano), número do exemplar, público-alvo, preço da revista, editora, manchete principal (texto escrito), manchete secundária (texto escrito), cores predominantes na capa, uso de imagens (pessoas e/ou objetos).

Nesse momento, os estudantes entraram em contato com o gênero capa de revista e identificaram as informações mais gerais ou comuns em toda capa. Informações estas que, inclusive, servem para a caracterização formal do próprio gênero. Ou seja, chamamos a atenção dos estudantes para o fato de que essas informações são encontradas nesse gênero textual, e que estas são muito importantes para a identificação desse gênero de texto por parte do leitor.

Um aspecto relevante a ser destacado, foi o fato de que os estudantes puderam manusear diversos tipos de publicações e puderam compará-las e constatarem as semelhanças existentes entre elas.

Outro aspecto relevante e produtivo foi uma discussão dirigida a respeito dos preços das publicações. Oportunamente, aproveitamos para conduzir a discussão com as seguintes perguntas: Qual o preço das revistas? Onde podemos encontrar essa informação? O que vocês acham do valor cobrado por cada publicação? Acham caro ou barato?

Nesse momento, chamamos a atenção para a relação preço – consumidor, levando-os a refletirem sobre a que classe social pertenceria a pessoa que poderia disponibilizar o valor cobrado pela revista para adquiri-la semanalmente. Também julgamos oportuna a reflexão acerca da linguagem utilizada no texto escrito apresentado nas capas sob a forma de manchetes (principal e secundária). Os alunos foram indagados sobre o que

achavam da linguagem empregada nas manchetes da capa e sobre os assuntos abordados pela revista. Que público teria interesse em ler sobre os fatos apresentados nas capas? A linguagem utilizada na parte escrita das capas é uma linguagem fácil ou difícil de entender? Em sua opinião, qualquer pessoa poderia adquirir a revista e lê-la sem apresentar qualquer tipo de dificuldade para compreendê-la? Por quê?

Essas perguntas foram cruciais para que os estudantes pudessem refletir sobre o público que a revista deseja atingir, bem como para o fato de que as escolhas realizadas por cada elemento que constitui a capa são todas direcionadas à satisfação dos objetivos e intenções de seus produtores.

A partir dessa reflexão, esperávamos que os alunos percebessem que tudo o que aparece nas capas tem um objetivo e uma função a cumprir e que, desse modo, cada elemento tem sua importância e deve ser passível de cuidadosa observação no momento em que nos deparamos com a sua leitura.

QUADRO 06: Sequência das atividades de apresentação da situação e do gênero

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Etapa 01: Apresentação da situação	Despertar o interesse pelas atividades e pelo gênero textual apresentado.	1. Apreciação de revistas diversas 2. Discussão sobre a função social das capas.	Revistas semanais de informação;  Datashow;	01 aula
Apresentação do gênero Capa de Revista	Identificar as informações gerais presentes nas capas de revistas.	1. Leitura de capas de revistas diversas. 2. Preenchimento de roteiro com as informações gerais, que caracterizam o gênero capa de revista.	Roteiro de atividades para preenchimento;  Canetas.	01 aula

**4.1.2.1 ETAPA 02 – Produção inicial:** impressões iniciais sobre a leitura da Capa de Revista 01 - gênero da família dos argumentos

No modelo original de sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), esta etapa é direcionada à produção inicial do gênero proposto, que, no caso desse trabalho de pesquisa, é o gênero capa de revista. No entanto, fizemos uma alteração no modelo original para adaptar ao nosso foco de estudo que é o eixo leitura e compreensão textual de textos multimodais. (ver figura 04)

Nesse sentido, o foco de nossa pesquisa é analisar como os estudantes leem o gênero multimodal capa de revista; observar se conseguem compreender a mensagem veiculada por esta, levando em consideração a articulação entre a linguagem verbal (texto escrito) e a linguagem visual (imagens e seus variados recursos) para a construção de sentidos.

Portanto, nossa prioridade, repetimos, não era a produção do gênero capa de revista, mas a sua leitura efetiva e a compreensão de seus elementos composicionais. Desse modo, optamos pela produção de um gênero que nos ajudasse a analisar a leitura da capa selecionada, realizada pelos estudantes. Assim, escolhemos o gênero da família dos argumentos, por acreditar que por meio desse gênero, os estudantes poderiam expressar suas primeiras impressões ou opiniões sobre o conteúdo apreendido da leitura preliminar da capa de revista 01 (figura 05).

Nessa perspectiva, apresentamos a imagem da capa de revista 01 por meio do datashow. Solicitamos que visualizassem com atenção todas as informações e todos os elementos que constituíam aquela capa. Orientamos que lessem as manchetes presentes na capa e atentassem para a eventual relação com a imagem apresentada. Pedimos que tentassem identificar o assunto principal e que mensagem aquela capa estaria tentando passar para os seus leitores.

Em seguida, entregamos uma folha de papel aos estudantes com um espaço específico para a produção textual (ver anexo 03), solicitando que escrevessem seu texto acerca da leitura realizada por eles da referida capa. A princípio, os estudantes questionaram, querendo saber sobre o teor do texto. A fim de tranquilizá-los já que, costumeiramente, demonstram certa resistência e insegurança diante da prática da escrita, informamos que não se preocupassem, pois explicaríamos a referida atividade de modo que todos a entenderiam. No momento, alguns alunos quiseram saber sobre a extensão do texto a ser produzido.

Então, esclarecemos que eles iriam registrar por escrito o que haviam entendido daquela leitura, ou seja, da leitura da capa 01. Um texto em que poderiam expressar a sua

opinião de forma breve. Ou seja, um gênero da família dos argumentos sobre o qual Muniz da Silva (2015, p. 34) alega: “os gêneros argumentativos negociam posições no discurso público, avaliando questões e pontos-de-vista.” Nesse sentido, alertamos os aprendizes sobre a necessidade de que os textos deveriam ser o mais claro possível, de modo que pudéssemos entender a mensagem sem dificuldade.

Uma aluna então disse que seria “tipo um comentário sobre o que entendeu da capa”, respondemos que poderia ser chamado assim e aproveitamos para perguntar se ainda restava alguma dúvida em relação à atividade solicitada. A maioria afirmou tê-la entendido e, assim, pedimos que dessem início as suas produções.

Logo após os devidos esclarecimentos sobre a atividade proposta, os estudantes iniciaram a produção inicial do texto, ao qual chamamos de texto 01.

Conforme já mencionamos acerca da alteração na SD elaborada, não elegemos a produção escrita do gênero em estudo (capa de revista), mas, sim, a produção de um gênero da família dos argumentos, com o objetivo de observar as impressões dos estudantes sobre a capa de revista apresentada para leitura nessa etapa da SD. Desse modo, não foi solicitada a reescrita do texto produzido, pois nosso intento foi coletar as impressões dos estudantes originadas da leitura realizada por eles, sem interferirmos com qualquer tipo de correção. Acreditamos que, dessa forma, os textos produzidos representariam, essencialmente, o que, de fato, haviam compreendido.

Assim, esta etapa foi concluída no momento em que os alunos produziram seus textos e nos entregaram.

QUADRO 07: Sequência das atividades da Produção inicial (Texto 01)

OFICINAS	OBETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Etapa 02: Produção inicial (Gênero da família dos argumentos)	Produzir o gênero da família dos argumentos após a leitura da capa de revista 01.	1. Leitura da capa selecionada; 2. Produção textual (gênero da família dos argumentos).	Notebook; Datashow; Revista selecionada; Papel específico para a produção textual; Canetas;	01 aula

#### 4.1.2.2 ETAPA 03: MÓDULOS DE ATIVIDADES

**MÓDULO 01:** Reconhecimento do gênero textual *capa de revista* e dos elementos que o compõem

As atividades desenvolvidas neste módulo tiveram como objetivo o reconhecimento do gênero proposto, de modo que a partir de uma leitura mais detalhada de seus elementos constituintes, os estudantes pudessem, gradativamente, identificar suas marcas composicionais e a presença de elementos de diferentes semioses em sua composição (linguagem verbal e linguagem visual). Esperávamos que os alunos pudessem perceber a função de grande relevância exercida pelas imagens, bem como de outros recursos multimodais, na construção da mensagem produzida pelas capas apresentadas. (Figuras 05 e 06)



**Figura 05:** Capa de revista 01  
Revista Época, edição nº 885,  
14 de maio de 2015.  
Fonte: Editora Globo S.A.



**Figura 06:** Capa de revista 02  
Revista Época, edição nº 837,  
13 de junho de 2014.  
Fonte: Editora Globo S.A.

Iniciamos esse módulo com a projeção das imagens das duas capas selecionadas (Figuras 05 e 06) e com a apresentação das duas revistas aos estudantes, advertindo-os que elas estariam presentes para o caso de eventuais dúvidas acerca de algum elemento que necessitasse analisar mais detalhadamente na própria capa, caso não fosse possível sanar por meio da imagem projetada.

Na ocasião, alguns alunos observaram que na imagem projetada da capa de revista 01 não aparecia o selo que a identificava como sendo exemplar de assinante, no qual podemos, também, identificar o número da edição, a data de publicação e o valor cobrado pelo exemplar, entretanto que o selo constava na revista que levamos para a sala de aula.

A partir da observação feita pelos alunos, aproveitamos para explicar que o ocorrido se deu porque a imagem projetada da capa de revista 01 foi pesquisada na internet e, nesse caso, tratava-se da versão virtual da capa apresentada e, por isso, não aparecia o selo. Enquanto que na versão física, ou seja, na própria revista, o selo, por ser um item característico da versão impressa, está presente.

Em seguida, com o intuito de verificarmos o reconhecimento do gênero estudado por parte dos estudantes, solicitamos que eles fizessem um breve relato dos elementos que caracterizam o gênero em ambas as capas apresentadas, por meio da comparação entre elas, destacando as semelhanças existentes.

Observamos que os estudantes já reconheceram as principais marcas composicionais do gênero. A partir de então, destacamos a presença de dois tipos de linguagem: a verbal (palavras) e a visual (imagens, cores e recursos tipográficos).

Questionamos os estudantes sobre as formas que as revistas utilizavam para dar destaque a alguns elementos como o nome da revista e a manchete principal, por exemplo. Solicitamos que observassem atentamente e descrevessem cada elemento que se destacava. Os elementos citados foram: cores, tamanho das letras e formato das letras (maiúscula/minúscula). Então acrescentamos que os recursos citados por eles são chamados de *multimodais*, pois representam modos semióticos diferentes, capazes de transmitir significados diversos. Tais recursos estavam representados por dois tipos de linguagem: a verbal, representada pela palavra escrita; e a não verbal, representada pelos elementos visuais ou imagéticos.

Entretanto, notamos que os elementos citados pelos estudantes referem-se à linguagem verbal, ou seja, ao texto escrito. Aproveitamos para pedir que observassem

também as imagens utilizadas nas capas e tentassem perceber de que forma elas eram apresentadas. Os alunos perceberam algumas semelhanças, reconhecendo também o uso das cores nas imagens e chamando a atenção para a maneira como as pessoas representadas nas capas estavam apresentadas.

Nas duas capas apresentadas, mostra-se a parte frontal do rosto dos Participantes Representados (pessoas apresentadas nas imagem) na capa e de forma aproximada. Neste ponto, enfatizamos que a forma como as imagens são apresentadas e como as pessoas são representadas são opções de quem produziu as capas, de modo que cada escolha realizada tem a ver com as intenções de seus produtores.

Outro fator de grande relevância foi explicar aos educandos sobre a necessidade de associar as imagens apresentadas nas capas com as manchetes (principal e secundária) para, dessa forma, fazer as inferências sobre o conteúdo ou assunto principal que estava sendo abordado pelas revistas.

Nesse sentido, alertamos os estudantes que as capas funcionam como uma vitrine para que o leitor possa ter uma amostra do que vai encontrar no interior das revistas. Desse modo, o gênero capa de revista configura-se como a principal propaganda para despertar o interesse dos seus observadores, seduzindo-os e levando-os a comprarem a revista. E a todo o momento incentivando a participação e o envolvimento dos estudantes, conduzimos a discussão comparando as duas capas de forma compartilhada e colaborativa.

No decorrer da aula e da discussão dirigida, utilizamos o quadro e o piloto para registrarmos as respostas dadas pelos estudantes mediante os questionamentos realizados. Este módulo mostrou-se bastante produtivo, uma vez que a maioria da turma participou ativamente, respondendo as perguntas e demonstrando cada vez mais familiaridade com o gênero estudado.

Satisfeitos os objetivos deste módulo: o reconhecimento do gênero por meio de suas principais características, bem como do uso de mais de um modo semiótico (verbal e visual) na composição das capas apresentadas, passaremos para o próximo módulo, no qual abordaremos, de forma mais detalhada, os recursos multimodais utilizados nas capas em geral, especialmente no tipo de revista escolhido para esta pesquisa, as revistas de informação. E, de forma mais específica, apresentaremos os recursos multimodais utilizados nas imagens, baseados nas categorias de análise de imagens propostas pela GDV, que selecionamos para trabalhar nesta SD.

QUADRO 08: Sequência das atividades do Módulo 01

OFICINAS	OBETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Módulo 01: Reconhecendo o gênero textual capa de revista e os elementos verbais e visuais que compõem o gênero.	- Reconhecer as principais características do gênero capa; - Identificar as linguagens (verbal e visual) que compõem o gênero.	1. Leitura das capas selecionadas; 2. Discussão dirigida; 3. Comparação e análise preliminar das capas selecionadas.	Notebook; Datashow; Revistas selecionadas; Quadro e piloto.	02 aulas

**MÓDULO 02:** Estudo dos elementos multimodais que constituem o gênero textual *Capa de Revista*

No decorrer deste módulo, apresentamos aos estudantes algumas categorias de análise de imagens baseadas na GDV. Evidentemente, não será nosso objetivo que eles apreendam os pormenores da teoria, memorizando a nomenclatura apresentada, mas que compreendam que as imagens possuem uma estrutura visual e que esta pode ser analisada por meio de algumas categorias analíticas da Gramática Visual, contribuindo, assim, para a melhor compreensão dos significados que produzem.

Por meio da análise dos recursos multimodais empregados no gênero textual capa de revista, podemos perceber algumas estratégias utilizadas para a sua composição e, assim, é possível realizarmos as inferências necessárias para a compreensão da mensagem produzida por este gênero.

Desse modo, para compreendermos os significados produzidos por meio de textos multimodais é necessário observarmos atentamente todos os recursos (visuais e verbais) que são utilizados em sua composição. Assim, sugerimos aos estudantes que refletissem um pouco sobre o seguinte questionamento: o que precisamos observar em uma imagem apresentada na capa de uma revista para entendermos os significados que elas produzem?

Por alguns instantes, os aprendizes ficaram pensativos, demonstrando interesse em obter a resposta. Então, respondemos que era o que veríamos a seguir. Nesse momento, a turma aguardava com interesse e curiosidade a sequência da aula.

Nesse ponto, convém esclarecermos que dentre as diversas categorias de análise sugeridas pela GDV, destacamos as que, a nosso ver, atendem de forma plena à atividade de leitura e compreensão dos recursos imagéticos apresentados nas duas capas selecionadas para esta SD, bem como de sua contribuição na composição do significado e da mensagem produzida no gênero capa de revista. Consideramos como critério para essa seleção, a maturidade e o ano da turma em que aplicamos a SD (7º ano do Ensino Fundamental). Desse modo, optamos por selecionar aquelas categorias que julgamos mais relevantes e essenciais à análise e compreensão dos elementos visuais no gênero estudado por parte da turma na qual esta pesquisa foi aplicada.

As categorias selecionadas para estudo nesta sequência foram: contexto sociocultural, cores, recursos tipográficos (tamanho, tipo e cor das letras), participantes representados, contato, distância, valor da informação e saliência. Assim, objetivando uma exposição didática das categorias selecionadas, apresentamos os recursos multimodais por meio de slides e explicamos cada uma das categorias citadas.

Nesse módulo, apresentamos as categorias de análise de imagens que utilizaremos, junto aos educandos, para procedermos à análise multimodal dos recursos visuais utilizados na composição da Capa de Revista 02, que será realizada no módulo seguinte.

QUADRO 09: Sequência das atividades do Módulo 02.

OFICINAS	OBETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Módulo 02: Estudo dos elementos multimodais que constituem o gênero textual capa de revista	- Reconhecer as categorias selecionadas de análise de imagens da GDV; - Identificar os recursos multimodais estudados no gênero capa de revista.	1. Exposição das categorias de análise de imagens; 2. Leitura da capa de revista selecionada. 3. Discussão dirigida;	Notebook; Datashow; Revista selecionada;	02 aulas

**MÓDULO 03:** Análise multimodal do gênero *Capa de Revista* baseada na Gramática do *Design Visual*

Iniciamos este módulo fazendo um breve retrospecto do conteúdo apresentado até então. Nosso intento foi fazer com que os aprendizes se apropriassem do conceito *recursos multimodais*, pois acreditamos ser fundamental para a identificação de um *texto multimodal* e, por conseguinte, reconhecer os elementos (verbais e visuais) que contribuem para o processo de significação de textos com essa configuração multissemiótica ou multimodal.

Nesse viés, sintetizamos o conteúdo apresentado, incluindo as categorias de análise selecionadas, em uma ficha individual para leitura e acompanhamento durante a aula. Vale reiterar, que não é nossa intenção fazer com que os alunos memorizem as definições ou nomenclatura apresentada, mas, sim, que assimilem os princípios básicos que possam subsidiar a prática da leitura de textos que apresentam esse tipo de composição.

Juntamente com a ficha da aula (ver anexo 07), entregamos aos estudantes uma tabela (anexo 06) para que, à medida que fôssemos realizando a análise dos recursos multimodais utilizados na capa estudada, eles pudessem registrar os significados que cada recurso agrega aos enunciados apresentados, semelhantemente, à imagem representada na capa.

É importante frisar que alertamos os estudantes para o fato de que a imagem representada na capa traz em si diversos significados e estes, por sua vez, estão diretamente relacionados às intenções comunicativas de quem produziu o referido gênero, que, no caso das capas de revista, é produzida por uma equipe de profissionais diversos. Enfatizamos, ainda, que as imagens por si só carregam vários significados, entretanto, no gênero capa de revista, estes devem ser relacionados aos significados provenientes da manchete principal e da manchete secundária, quando houver. É a partir do cruzamento dos significados produzidos pelos vários elementos (verbais e visuais), que podemos inferir o significado global do gênero textual sob análise.

Abaixo, apresentamos a análise multimodal da capa de revista 02 que realizamos no decorrer desse módulo de atividades. Reiteramos que nosso objetivo foi instigar os estudantes a perceberem a contribuição de cada recurso multimodal para a produção de sentidos no gênero capa de revista. A partir de uma observação criteriosa dos recursos utilizados na composição da capa, subsidiados pelo suporte teórico-metodológico de análise de imagens da Gramática Visual, esperamos que os estudantes tenham sua capacidade de leitura crítica aguçada, principalmente, no que diz respeito à leitura e compreensão de gêneros textuais que agregam mais de um modo semiótico para produzir significados como é o caso do gênero textual capa de revista.

A análise que segue, foi realizada na capa de revista 02, com base nas categorias de análise de imagens da Gramática do *Design Visual* que selecionamos para este trabalho: contexto sociocultural, cores, recursos tipográficos (tamanho, tipo e cor das letras), participante representado, contato, distância, valor da informação e saliência, conforme mostram as figuras de número 07 até a figura de número 14 apresentadas a seguir:

- Reconhecimento das características formais do gênero Capa de Revista



**Figura 07:** Informações que caracterizam o gênero textual capa de revista

Com a apresentação da Figura 07 para o aluno, tivemos oportunidade de mostrar a estrutura do gênero Capa de Revista, destacando suas características formais: nome da revista, selo da editora, manchete principal, manchete secundária, data de publicação, número da edição, imagem da capa. Todos esses elementos são responsáveis pela estrutura formal do gênero capa de revista, e a partir do reconhecimento de suas características estruturais, os estudantes puderam identificar o referido gênero como sendo *multimodal*, por apresentar mais de uma modalidade semiótica (linguagem verbal e visual).

- Contextualização da capa



**Figura 08:** Contexto histórico-social da capa (elementos socioculturais envolvidos)

Já por meio da Figura 08, analisamos junto com os alunos o Contexto histórico-social da Capa da Revista, destacando o momento histórico em que esta foi publicada. Enfatizamos a importância de atentarmos para o momento histórico e cronológico da publicação. Nesse intento, observamos que a revista em questão, foi publicada no dia 16 de junho de 2014. Essa informação é extremamente importante, pois é por meio desta que podemos situar cronologicamente os fatos que aconteceram à época de sua publicação para, assim, poder relacioná-los aos elementos verbais e visuais apresentados.

No caso da revista apresentada nesse módulo, a data de sua publicação nos remete a um fato que causou grande polêmica em nosso país: a copa do mundo ter sido sediada no estado do Rio de Janeiro naquele ano.

A polêmica se deu pelo fato de que o Brasil vivenciava, na época, um período de turbulência econômica e política. A população se mostrava dividida em relação ao fato de o país, em meio a tantos problemas sociais, políticos e econômicos, investir tanto para sediar um evento de grande porte como uma Copa do Mundo de futebol. Nesse período, eram comuns manifestações contrárias ao evento ser sediada aqui, alegando que os investimentos deveriam ser direcionados a sanar os problemas graves do país como a falta de qualidade em serviços públicos essenciais nas áreas da saúde, educação e segurança, por exemplo. Então,

nesse contexto, muitos apostavam que o evento seria, além de desperdício do dinheiro público, um total fiasco, por falta de estrutura, organização e planejamento, o que acabaria por envergonhar a população brasileira a nível mundial.

Politicamente, o Brasil passava por um período também conturbado. O governo brasileiro, personificado na pessoa da então presidente da república, Dilma Roussef, vinha recebendo severas críticas pela política econômica adotada em seu governo e já dava sinais de que mergulharia em uma grave crise econômica.

Contribuindo também para acirrar os ânimos, o ano de 2014, foi um ano de eleições presidenciais, nas quais a então presidente Dilma Roussef concorria à reeleição. Desse modo, seus opositores políticos alegavam que o empenho do governo em promover o evento mencionado, seria para iludir a população em relação à situação econômica do país no intuito de promover a imagem da presidente e candidata a reeleição Dilma, e, assim, beneficiá-la em período de campanha eleitoral.

Em contrapartida a toda essa polêmica, encontrava-se a paixão da maioria da população pela seleção brasileira masculina de futebol e pelo referido esporte. O fato é que, gradativamente, a insatisfação e a desconfiança que pairavam em relação à realização do torneio no país, foram arrefecendo na medida em que a data para a sua realização ia se aproximando.

Com o início do torneio, especialmente, após um empate no jogo de estreia da seleção brasileira, se instaurou, mais uma vez, um clima de insatisfação e de hostilidade direcionada ao governo.

A capa da revista *Época* que está sob análise foi publicada logo após o segundo jogo da seleção no torneio futebolístico, em que, finalmente, obteve a vitória. Nela, aparece a imagem do jogador Neymar, apresentado como o jogador de maior destaque na seleção e na referida partida.

A capa apresenta em sua manchete principal “O craque que une o Brasil”, na qual atribui ao jogador o suposto “poder” de unir o país em meio a um período de turbulência política e econômica. Já na manchete secundária “O brasileiro se curva aos pés de Neymar – e mostra que aprendeu a separar futebol e política” evidencia a influência do jogador citado bem como da paixão brasileira pelo futebol para a aceitação do evento por parte da população.

Após a contextualização da capa, passamos para o próximo item a ser analisado: a distância (enquadramento da imagem).

- Análise da **Distância** (enquadramento da imagem)

Enquadramento em plano fechado (da cabeça até os ombros). Distância íntima, estabelecendo uma relação de maior proximidade com o leitor.



**Figura 09:** Distância/enquadramento da imagem

Ao apresentarmos esse item, discutimos com os estudantes alguns significados que as escolhas realizadas em relação à distância ou enquadramento da imagem podem agregar à capa analisada.

De posse da ficha da aula com a síntese das categorias estudadas, os estudantes classificaram a distância como íntima, devido ao tipo de enquadramento utilizado: o plano fechado. No qual, a imagem do participante representado, o jogador de futebol Neymar, é apresentada mostrando apenas o seu rosto até a altura dos ombros, caracterizando, assim, a distância íntima. Esse tipo de enquadramento estabelece uma relação de maior proximidade entre o leitor e o PR, promovendo, também, uma sensação de intimidade e identificação por parte dos observadores.

- Análise do **Contato** (olhar do Participante)



**Figura 10:** Olhar do Participante Representado

Ao analisarmos a categoria contato, solicitamos que os alunos observassem, na figura 08 o modo como o olhar do participante representado, no caso o jogador Neymar, foi apresentado e fizemos a pergunta: “O olhar de Neymar é de demanda ou de oferta?”

Prontamente, a maioria da turma respondeu que era de demanda, pois o jogador estava olhando diretamente para nós, os leitores. Em seguida, enfatizamos que, ao utilizar esse tipo de olhar, se estabelece uma relação de proximidade e de afinidade entre os observadores e o PR. A utilização desse recurso, portanto, sugere que o PR espera que os observadores possam interagir com ele, fazendo com que os leitores se sintam próximos do participante e se identifiquem com ele. Nesse caso, a relação de proximidade e identificação com o jogador Neymar se estende também à seleção brasileira de futebol, na qual o referido jogador atua e se destaca.

- Análise da **Tipografia** (tamanho, tipo e cor das letras)



**Figura 11:** Tipografia (tamanho, tipo e cor das letras)

Nesse tópico, analisamos com os estudantes, os significados que são agregados ao *layout* da capa como um todo por meio dos recursos tipográficos. Esses dizem respeito ao tipo, formato, tamanho e cor das letras utilizadas.

Iniciamos pela observação do nome da revista. Este item é uma das características formais do gênero capa, possuindo um estilo fixo de apresentação no que se refere ao estilo de letra empregado (em caixa alta, localizado no centro da página), pois se trata da logomarca da revista em questão. Salientamos que, embora o nome da revista seja fixo, por se tratar da logomarca que a individualiza e a identifica entre outras revistas, este pode aparecer com algumas modificações em sua apresentação no intuito de se estabelecer uma relação semântica com o tema ou assunto abordado na capa, como aconteceu nessa edição da revista *Época*.

No caso da logomarca que identifica o nome da revista *Época*, comumente utiliza-se a imagem de um globo terrestre em substituição à vogal “O” da palavra *Época*. Na capa analisada (Figura 07), observamos que a imagem do tradicional globo utilizado no lugar do “O” foi substituída pela imagem de uma bola de futebol. Notadamente em referência ao evento esportivo copa do mundo e à modalidade esportiva praticada pelo atleta Neymar

representado na capa. Foi utilizada a cor amarela que representa luz, calor, hospitalidade, energia e felicidade. Todos os sentimentos evocados pela cor amarela relacionam-se ao espírito de festividade que envolve a copa do mundo sediada no país. Assim, esperava-se que os observadores recebessem o evento com alegria, e que os visitantes fossem recebidos com hospitalidade e cordialidade. Nesse contexto, também era esperado que o evento fosse motivo de felicidade para os brasileiros, tendo em vista a possibilidade da conquista do hexacampeonato mundial pela seleção brasileira de futebol.

No que se refere às letras utilizadas na manchete principal “O craque que une o Brasil”, com letras maiúsculas, retas e sem detalhes, propiciam uma forma prática e objetiva de apresentar a informação. Percebemos que esta destaca-se pelo tamanho em relação a outras chamadas apresentadas na capa. Foi utilizada a cor branca, que simboliza pureza e paz. Considerando que o participante é capaz de unir o país em um período de turbulência política e econômica, a cor branca representa a suposta paz advinda desse momento de união que se atribui ao jogador. A manchete secundária também em caixa alta, mas em tamanho reduzido, na cor preta, representa sobriedade e seriedade ao mencionar uma suposta maturidade do povo brasileiro em relação ao momento de crise política e à realização do evento que gerou tanta polêmica no país.

- Análise da **Saliência** (efeitos)



**Figura 12:** Saliência (efeitos de cores, contraste e planos da imagem)

No tocante à categoria saliência, observamos os efeitos utilizados para dar destaque a algum elemento da imagem apresentada.

Inicialmente, percebemos o uso da cor branca no plano de fundo da imagem. Dessa vez, aproveitando a atmosfera de paz que a cor branca evoca, os produtores a utilizam no plano de fundo e, assim, a imagem do PR aparece de forma bem destacada, uma vez que esta se apresenta de forma bem nítida e colorida, inclusive com parte da bandeira do Brasil pintada em um lado do seu rosto.

Em relação à imagem do PR, percebemos que é apresentada em primeiro plano, fato que o aproxima ainda mais dos observadores e torna mais evidente o contraste de cores entre a sua imagem e o plano de fundo, o que contribui para envolver o observador emocionalmente por meio da identificação pelo jogador e pela seleção brasileira de futebol.

- Análise das **Cores** (capa)



**Figura 13:** Cores predominantes na capa

Ao analisarmos a categoria cores, percebemos que as cores da bandeira do Brasil – verde, amarelo, azul e branco – predominam na capa. A predominância dessas cores, no nome da revista, na manchete principal, na roupa e no rosto do PR (parte da bandeira do Brasil pintada em um lado do seu rosto), objetiva aflorar o sentimento de brasilidade do

torcedor brasileiro, impelindo-o a se render à paixão pelo esporte, bem como pela seleção brasileira que o representa em um evento esportivo de grande porte como a Copa do Mundo.

Desse modo, os produtores buscam atribuir ao PR, o suposto poder de unir o país em meio a crises e polêmicas, deixando-o mais próximo do leitor, que, por sua vez, identifica-se com o PR e com o seu status de craque da seleção. Assim, o leitor sente que o PR o está representando em uma copa do mundo e que eventualmente pode elevar a autoestima do povo brasileiro, caso conquiste o título de hexacampeão mundial de futebol.

Nesse contexto, o leitor é instigado a deixar vir à tona o seu orgulho em ser brasileiro, separando as divergências políticas de seu prazer em torcer por sua seleção e pelo seu país, conhecido outrora como “o país do futebol”, independentemente de suas convicções político-partidárias e dos problemas sociais existentes.

- Análise do **valor da informação/posicionamento**



**Figura 14:** Valor da informação (localização espacial das informações)

Na figura 14, analisamos a categoria valor da informação, na qual observamos o posicionamento dos elementos informacionais no *layout* da capa.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006) as informações apresentadas no lado esquerdo da capa correspondem ao Dado, as informações que já são conhecidas pelo leitor.

Enquanto que as informações dispostas no lado direito correspondem ao Novo, ou seja, as informações desconhecidas pelo leitor ou as que ele precisa conhecer.

A título de esclarecimento, salientamos que, no desenvolvimento dessa SD, priorizamos a análise da imagem apresentada na capa e das manchetes principal e secundária. Portanto, as demais chamadas apresentadas não foram consideradas em nossa análise.

Ainda em relação à categoria valor da informação, Kress e van Leeuwen dividem o *layout* da página em dois eixos: o horizontal (lado esquerdo e lado direito) e o vertical (lado inferior e lado superior). Entretanto, optamos nesta SD apenas pela análise do eixo horizontal, adotando os mesmos critérios utilizados para seleção das categorias de análise da GDV para este trabalho, já mencionados no início dessa seção. Ressaltamos que levamos em consideração também em nossa escolha apenas por esse eixo, o estilo das duas capas selecionadas para este trabalho, uma vez que ambas exploram de formas mais efetiva o eixo horizontal para a distribuição dos elementos informacionais que priorizamos neste estudo, as manchetes principal e secundária.

Dessa forma, observamos que a imagem do participante representado, o jogador Neymar, está localizada no centro da capa, uma posição de destaque e que chama a atenção dos leitores. Destacamos que as informações apresentadas no lado esquerdo da capa analisada, o Dado, corresponde à imagem de um lado do rosto do PR, o jogador Neymar, que aparece com um lado do seu rosto pintado com a metade da bandeira do Brasil, fazendo referência, a nosso ver, ao sentimento de brasilidade e ao orgulho da seleção brasileira de futebol por parte dos torcedores brasileiros. Sentimento este que, tradicionalmente, vem à tona em eventos esportivos de grande porte como a Copa do Mundo. Este fato já seria então conhecido pelo leitor: o orgulho de ser brasileiro da maioria da população brasileira, representada pelos jogadores que defendem as cores de seu país em uma Copa do Mundo.

No lado direito da capa, as informações que correspondem ao Novo, ou seja, as informações que o leitor precisa conhecer, estão apresentadas as manchetes primária “O craque que une o Brasil” e secundária “O brasileiro se curva aos pés de Neymar – e mostra que aprendeu a separar futebol de política”. Desse modo, a informação desconhecida corresponde ao momento de união proveniente da atuação do jogador Neymar na Copa do Mundo e na seleção brasileira, ao qual foi atribuída a denominação de craque, aquele que esbanja qualidade técnica e carisma. Também é possível inferir a partir da manchete secundária, na qual Neymar é apresentado como unanimidade entre os brasileiros, que devido

ao seu carisma foi capaz de influenciar a opinião da população em relação ao torneio, separando, assim, futebol e política.

QUADRO 10: Sequência das atividades do Módulo 03

OFICINAS	OBETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Módulo 03: Análise multimodal do gênero capa de revista baseada na Gramática do Design Visual	- Analisar os recursos multimodais presentes na capa de revista selecionada; - Inferir possíveis significados dos recursos multimodais presentes na capa analisada.	1. Leitura da capa de revista selecionada; 2. Análise multimodal da capa selecionada; 3. Discussão dirigida sobre os recursos multimodais e seus significados.	Notebook; Datashow; Revista selecionada; Fichas de aula; Folhas para a realização da análise multimodal; Quadro e piloto.	02 aulas

**4.1.2.3 ETAPA 04 – PRODUÇÃO FINAL:** Finalizando as atividades de leitura e análise da capa de revista 01 sob o enfoque da GDV.

Iniciamos a última etapa desta sequência de atividades informando aos aprendizes que este momento seria o encerramento da SD e que esta culminaria com a produção de um texto da família dos argumentos, semelhantemente ao que foi solicitado no momento da produção inicial.

Nesse intento, projetamos a imagem da capa de revista 01 (Figura 05), a mesma capa utilizada para a produção inicial ou Texto 01.

Em seguida, solicitamos aos estudantes que realizassem a análise multimodal da capa selecionada. Nesse momento, distribuímos uma folha em que constava uma tabela para o registro das informações provenientes da leitura e apreciação dos elementos verbais e visuais da referida capa.

Logo após a realização da análise, entregamos aos aprendizes a folha destinada à produção final do gênero da família dos argumentos, ao qual chamamos de Texto 02, que, juntamente com o Texto 01, da produção inicial, constituirá o *corpus* de nossa pesquisa. Na ocasião, explicamos que o texto a ser produzido seria composto por suas impressões a respeito

da capa analisada, destacando os elementos que mais lhes chamou a atenção e os seus respectivos significados.

Vale salientar que a folha distribuída para a realização da análise multimodal da capa 01 já havia sido apresentada aos estudantes por ocasião da análise da capa de revista 02, no Módulo 03 desta SD, e que optamos por utilizá-la novamente no intento de que os aprendizes pudessem sistematizar as observações referentes à leitura realizada por eles da capa analisada. Também chamamos a atenção para a folha destinada à produção final. Esta também apresenta a mesma formatação e tamanho da folha distribuída no momento da produção inicial.

Assim, reiteramos que os estudantes tiveram as mesmas condições de produção (em relação aos recursos materiais e tempo disponibilizados) nos dois momentos destinados à escrita do Texto 01 e do Texto 02. Inclusive, convém ressaltar que tivemos o cuidado de, nos dois momentos em que solicitamos as produções (inicial e final), utilizarmos senão o mesmo vocabulário pelo menos o mais próximo possível deste na hora de explicar a atividade proposta, de modo que este fosse o mais semelhante possível em ambos os momentos.

QUADRO 11: Sequência das atividades da Produção Final (Texto 02)

OFICINAS	OBETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Produção Final (Texto 02): Finalizando as atividades de leitura e análise da capa de revista 01 sob o enfoque da Gramática do <i>Design Visual</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os recursos multimodais presentes na capa de revista 01;</li> <li>- Inferir possíveis significados dos recursos multimodais presentes na capa analisada.</li> <li>- Produzir texto da família dos argumentos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura da capa de revista 01;</li> <li>2. Análise multimodal da capa selecionada;</li> <li>3. Produção de texto da família dos argumentos.</li> </ol>	Notebook; Datashow; Revista selecionada; Folhas para a realização da análise multimodal; Papel específico para a produção textual; Quadro e piloto; Canetas.	01 aula

## 4.2 Produção de gêneros da família dos argumentos na escola

Apresentaremos a seguir, a análise multimodal da capa de revista 01, selecionada para leitura e apreciação dos aprendizes nas duas etapas de produção textual dessa SD, a produção inicial (Texto 01) e a produção final (Texto 02).

Nosso intento é explicitarmos os elementos que são passíveis de uma observação criteriosa baseada nas categorias analíticas de imagem da Gramática do *Design Visual* que selecionamos para este trabalho.

Acreditamos que a referida análise será de grande valia no momento em que apreciaremos as produções dos estudantes em decorrência da leitura e também da análise realizada por eles da capa de revista em questão. Ressaltamos que as categorias observadas foram as mesmas apresentadas e discutidas com os estudantes por ocasião da leitura e análise multimodal da capa de revista 02 escolhida para analisarmos com os estudantes por ocasião das atividades desenvolvidas no Módulo 03 dessa SD (Figuras 07-14).

- Reconhecimento das características formais do gênero na Capa de Revista 01



**Figura 15:** Informações que caracterizam o gênero textual capa de revista

A figura 15 apresenta os elementos informacionais que caracterizam o gênero capa de revista: nome da revista, imagem da capa, manchete principal, manchete secundária e selo da editora.

Ao observarmos a presença desses elementos podemos nos certificar de que estamos diante do gênero textual Capa de Revista, uma vez que suas características fixas e formais são socialmente apreendidos.

- Contextualização da capa



**Figura 16:** Contexto histórico-social da capa (elementos socioculturais envolvidos)

A capa da edição n° 837 da Revista Época foi publicada em 25 de maio de 2015. No período de sua publicação, a sociedade brasileira encontrava-se estarrecida com o crescente número de crimes graves cometidos por menores de idade. Motivada por mais um caso brutal de assassinato ocorrido no país, a revista traz à discussão formas mais eficazes de punição para os menores que cometessem crimes hediondos, destacando a redução da maioria penal de 18 para 16 anos, como uma possibilidade de solucionar o problema.

- Análise da Distância (enquadramento da imagem)

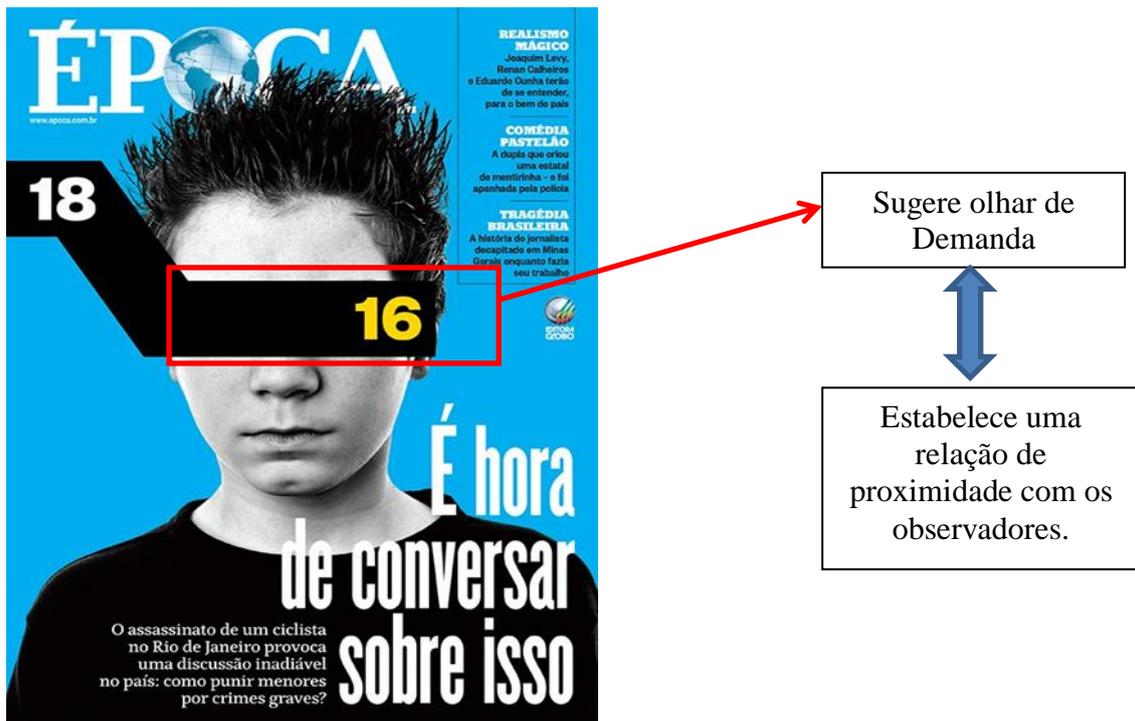


**Figura 17:** Distância/enquadramento da imagem

Quanto à categoria distância, observamos que a imagem do PR é apresentada em plano fechado, caracterizando, assim, a distância íntima, uma vez que a imagem do PR é enquadrada da cabeça até a altura dos ombros, o que favorece estabelecer uma relação imaginária de proximidade com o leitor. Este plano estabelece uma distância íntima em que o leitor sente-se envolvido com o PR.

No caso dessa publicação, entendemos que o produtor da capa busca envolver o leitor e chamar a sua atenção para a seriedade que o momento exige. O momento em que a sociedade brasileira precisa, urgentemente, discutir e analisar a problemática abordada em busca de medidas que possam contribuir para equacioná-la.

- Análise do Contato (olhar do Participante)



**Figura 18:** Olhar do Participante Representado

No que se refere ao contato estabelecido pelo olhar do participante, podemos deduzir que o PR estaria com o olhar diretamente sobre os observadores, já que este é apresentado em um ângulo frontal. No entanto, uma tarja preta encobre os seus olhos.

A tarja que aparece sobre o olhar do PR é apresentada sob uma forma que sugere a linha de um gráfico em movimento de queda, na qual aparecem os números 18 (em posição mais alta) e 16 (em posição mais baixa) em ordem decrescente.

O posicionamento dos números, sugerindo uma “queda” do número 18 para o número 16, está relacionado ao conteúdo da manchete principal “É hora de conversar sobre isso”, dando indícios sobre o conteúdo que, de acordo com a revista, precisa ser conversado: a redução da maioria penal de 18 para 16 anos.

A manchete secundária “O assassinato de um ciclista no Rio de Janeiro provoca uma discussão inadiável no país: como punir menores por crimes graves?” complementa, então, a informação a respeito do teor da discussão que a revista afirma ser inadiável: a necessidade de punição mais rigorosa para menores que praticarem crimes hediondos. Assim, é revelado o fato que contribuiu para tornar a referida discussão tão urgente e necessária.

Dessa forma, o leitor pode inferir que o olhar do PR aparece encoberto por se tratar de um menor de idade e que, por esse motivo, sua identidade foi preservada.

- Análise da Tipografia (tamanho, tipo e cor das letras)



**Figura 19:** Letras (tamanho, tipo, cor)

Em relação à tipografia utilizada na manchete principal da capa “É hora de conversar sobre isso” observamos que é do tipo Arial Narrow, que devido ao seu *design* simples, reto e sem detalhes, apresenta a informação com clareza e objetividade, o que propicia uma leitura prática. O tamanho expandido e a forma negritada das letras minúsculas conferem-lhes maior visibilidade no *layout* da capa.

Ao passo que na manchete secundária “O assassinato de um ciclista no Rio de Janeiro provoca uma discussão inadiável no país: como punir menores por crimes graves?” foi utilizado o tipo Arial Narrow, em caixa baixa, que confere certa delicadeza à informação peserosa veiculada por esse item. O contraste da cor branca utilizada nas letras das manchetes sobre a cor preta proporciona uma visualização efetiva destas, de modo a atrair a atenção do leitor, chamando-o para a leitura.

- Análise da Saliência (efeitos)

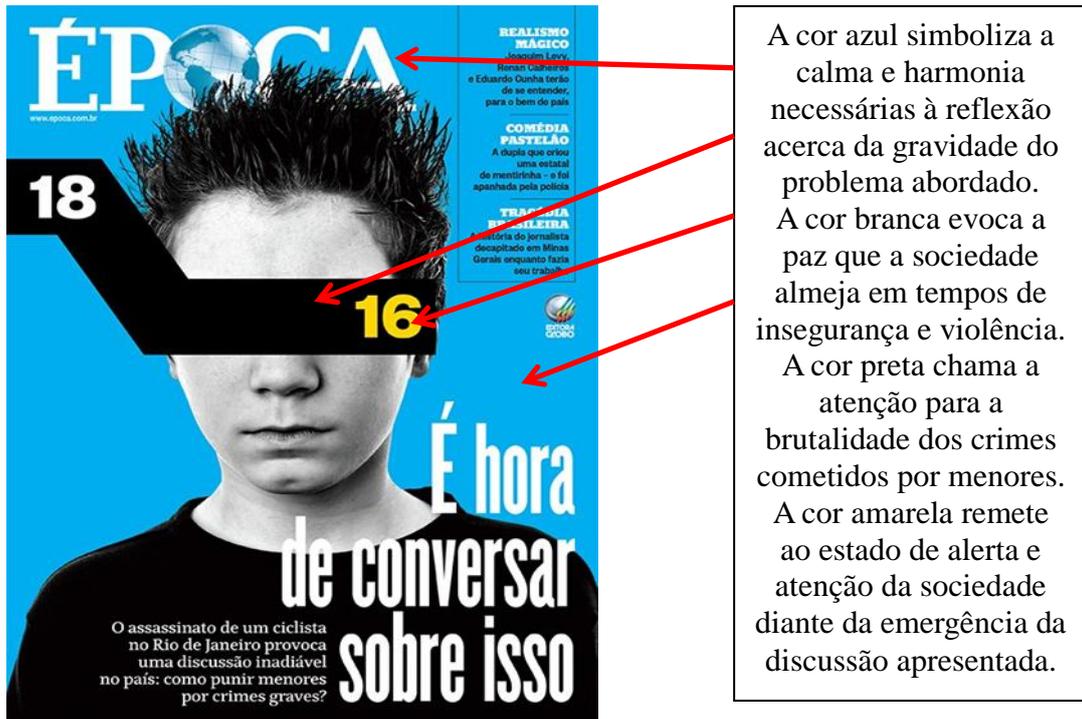


**Figura 20:** Saliência (efeitos de cores, contraste e planos da imagem)

No que se refere à saliência, podemos observar o plano de fundo da capa na cor azul evidenciando o contraste da imagem do PR apresentada em primeiro plano e nas cores preta e branca. Dessa forma, o PR teve os traços do seu rosto valorizados, destacando o fato de que se trata de um menor de idade, ou seja, um jovem ainda em processo de formação.

Assim, a aparente fragilidade do jovem apresentado na capa poderá induzir os leitores a terem maior cautela ao se posicionarem diante da problemática abordada pela revista, uma vez que a imagem do PR apresentada em primeiro plano possibilita uma relação de proximidade e identificação com os observadores.

- Análise das Cores (capa)



**Figura 21:** Cores predominantes na capa

Na figura 21, observamos que o uso das cores utilizadas na capa contribuiu para a integração dos elementos imagéticos com os elementos textuais, conferindo, assim, coerência ao todo significativo do texto sob análise.

As cores que predominam na capa são: preto, azul e branco. O plano de fundo em azul deixa em destaque a imagem do PR apresentada em primeiro plano, inferindo que a discussão proposta gira em torno dele. Por ser uma cor fria, o azul representa a harmonia e a tranquilidade requeridas para debater o tema abordado.

Por sua vez, a cor preta utilizada na camisa e na tarja que cobre o olhar do PR denota o sentimento de perplexidade e pesar diante dos atos criminosos praticados por menores, como o caso de um assassinato brutal mencionado na manchete secundária.

A cor amarela, empregada no número 16, chama a atenção dos leitores por ser uma cor quente e simboliza o estado de alerta e atenção da sociedade brasileira diante da complexidade e delicadeza que envolve a problemática em questão. Nessa perspectiva, a revista direciona o leitor a uma reflexão mais cautelosa sobre o assunto, pois se trata de punir

jovens ainda em formação o que demanda uma atenção especial ao discutir o tema e as possíveis formas para solucioná-lo.

Nesse sentido, a revista apresenta a discussão acerca da redução da maioridade penal como uma possibilidade de punir menores que cometem crimes graves e induz o leitor a refletir sobre a melhor maneira de tornar mais eficaz essa punição.

A cor branca é uma cor neutra que denota equilíbrio e, no contexto da capa analisada, simboliza a pureza e a paz que a sociedade tanto almeja em tempos de tanta insegurança e violência.

- Análise do valor da informação/posicionamento



**Figura 22:** Valor da informação (localização espacial das informações)

Na figura 22, analisamos a categoria valor da informação, na qual observamos o posicionamento dos elementos informacionais no *layout* da capa.

No tocante ao valor informacional, a disposição das informações no *layout* da capa, observamos que a imagem do PR ocupa a posição principal da capa, o centro, atraindo o olhar e a atenção do leitor.

No lado esquerdo, temos as informações já conhecidas pelo leitor, o dado, em que é apresentada a manchete secundária “O assassinato de um ciclista no Rio de Janeiro provoca uma discussão inadiável no país: como punir menores por crimes graves?”.

Ainda no lado esquerdo podemos visualizar uma tarja preta que se inicia fora do rosto do PR, na altura do topo da cabeça e na sequência, indicando um movimento de queda, esta se estende sobre o seu olhar. Sendo que na parte mais elevada desta, localizada fora do rosto do PR é apresentado o número 18, levando os leitores a inferirem que a tarja que aparece sobre os olhos do PR faz referência à idade em que os indivíduos podem ser responsabilizados criminalmente por seus atos ilícitos.

Assim, o leitor pode associar os elementos visuais apresentados (a imagem do PR, a tarja preta, o número 18) com o conteúdo da manchete secundária que revela o tema da discussão proposta pela revista, que já é conhecido pelos observadores: a necessidade de punição a menores que cometem crimes graves.

No lado direito da capa, visualizamos as informações que o leitor desconhece ou às quais precisa dedicar maior atenção, o Novo. Neste espaço, é apresentada a manchete principal “É hora de conversar sobre isso” na qual a revista chama a atenção dos leitores para a urgência de debater a temática abordada.

Ainda no lado direito, logo após um movimento descendente, podemos perceber a continuidade da tarja preta cobrindo os olhos do PR, agora em uma posição mais baixa em relação ao seu ponto inicial (topo da cabeça). Ao término desta, é apresentado o número 16. A partir de então, os leitores podem inferir que o número citado faz alusão à redução da maioria penal, de 18 para 16 anos, apresentando-a como uma alternativa na punição de crimes de maior gravidade praticados por menores de idade, a fim de combater o alto índice de crimes violentos cometidos por indivíduos nessa faixa etária.

Na subseção seguinte, explicitaremos as análises realizadas sobre os textos provenientes da leitura que os estudantes, por sua vez, realizaram da capa de revista 01, referida acima.

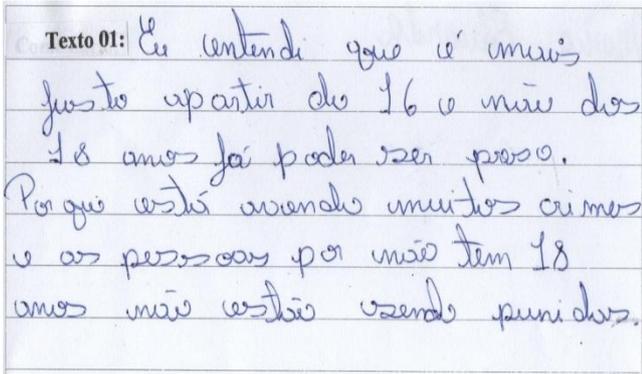
### 4.2.1 Produção Inicial

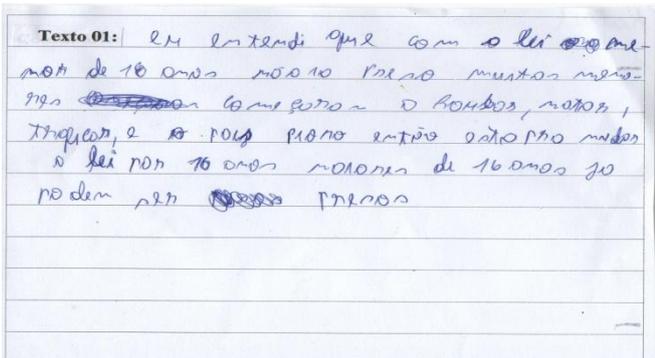
A produção inicial (PI) dos alunos foi originada da leitura da capa de revista 01, a edição nº 885 da Revista Época (Figura 13), cuja manchete principal “É hora de conversar sobre isso” aponta para a necessidade de uma discussão sobre a forma de punir menores de idade por crimes graves, como enfatiza a manchete secundária “O assassinato de um ciclista no Rio de Janeiro provoca uma discussão inadiável no país: como punir menores por crimes graves?”.

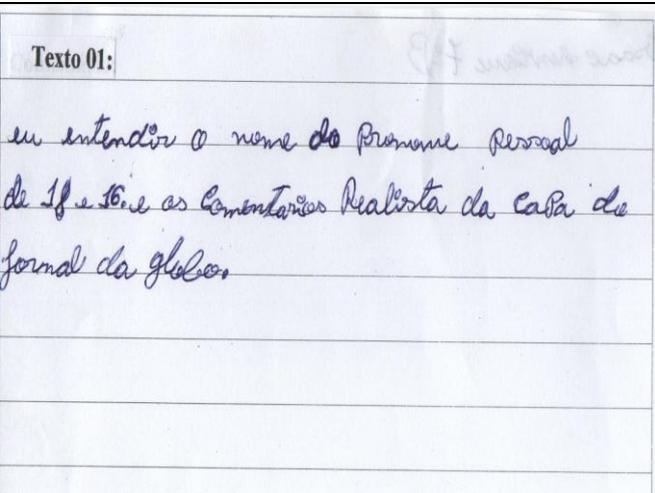
Essa produção inicial ou Texto 01 foi realizada por ocasião da aplicação da segunda etapa da sequência de atividades, na qual foi solicitada aos estudantes a produção de um texto, gênero da família dos argumentos, conforme Muniz da Silva (2015), para procedermos a uma análise da leitura realizada por eles da capa 01 que foi apresentada nessa mesma etapa, objetivando a identificação de eventuais lacunas no que se refere à leitura e à compreensão dos recursos multimodais apresentados na composição da referida capa de revista.

Nessa perspectiva, foram selecionados dezesseis textos. Todos produzidos em sala de aula após a leitura da capa de revista 01 (Figura 13). Notamos que grande parte dos alunos entendeu que o texto aponta a necessidade de jovens menores de 18 anos serem punidos em casos de crimes graves, identificando, assim, a temática principal abordada na capa.

Os exemplos 01, 03 e 10 demonstram, apenas, a identificação da temática trazida à discussão pela revista, em suas manchetes principal e secundária:

Exemplo 01 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu entendi que é mais justo a partir de 16 e não dos 18 anos já poder ser preso. Por que está havendo muitos crimes e as pessoas por não tem 18 anos não estão sendo punidas.”</p> <p>(Aluno 01 – Escola Urbana)</p>	 <p>Texto 01: Eu entendi que é mais justo a partir de 16 e não dos 18 anos já poder ser preso. Por que está havendo muitos crimes e as pessoas por não tem 18 anos não estão sendo punidas.</p>

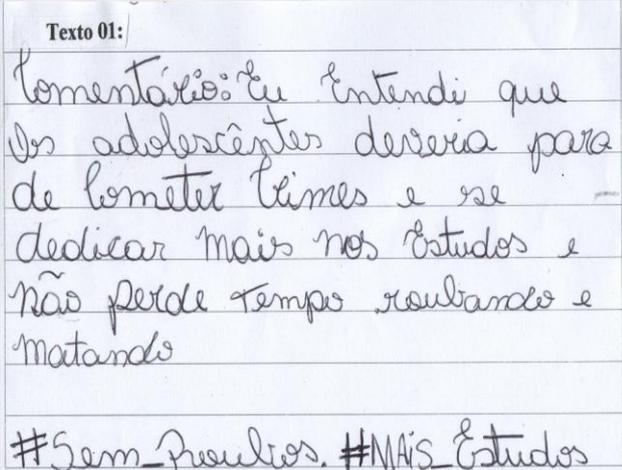
Exemplo 03 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“eu entendi que com a lei o menor de 18 anos não po preso muitos menores começaram o roubar, matar, traficar e o paiz pioro então estopro mudar a lei pra 16 anos moiores de 16 anos já podem ser presos”</p> <p>(Aluno 03 – Escola Urbana)</p>	

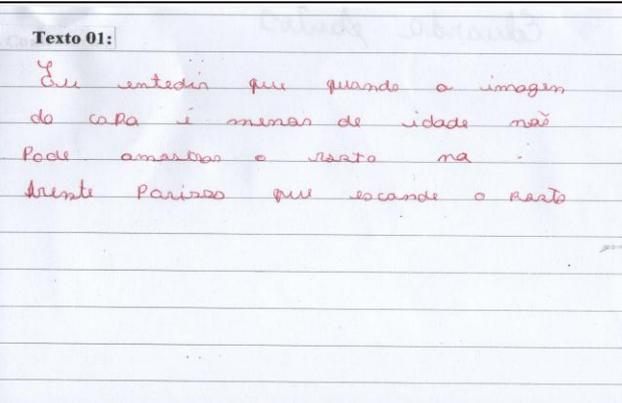
Exemplo 10 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“eu entender o nome do pronome pessoal de 18 e 16. e os comentários realista da capa de jornal da globo.”</p> <p>(Aluno 10 – Escola Urbana)</p>	

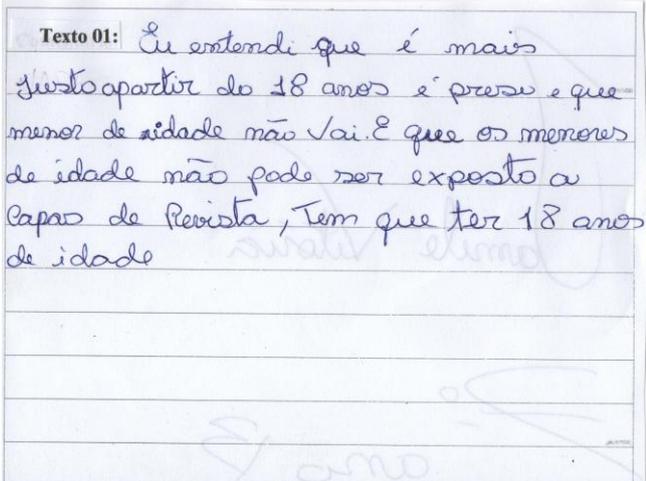
Notamos, ainda, nos exemplos citados acima, que os aprendizes perceberam o significado dos números 16 e 18, fazendo referência às idades mencionadas na capa, trazendo à tona a informação nova: redução da idade penal para 16 anos. Esse fato mostra que esses aprendizes conseguiram combinar os elementos visuais da imagem dos números dando-lhes sentido, o que demonstram relacionar “os significados dos elementos de uma composição explicitados através de três sistemas inter-relacionados: o valor da informação, a saliência e a estruturação” (FERNANDES e ALMEIDA, 2008, p. 23).

Já o exemplo 10 (Aluno 10), aponta a necessidade de ler mais textos multimodais, pois no seu texto não consegue construir os sentidos provenientes da relação estabelecida entre as imagens (Linguagem não verbal) e as manchetes da capa (Linguagem verbal).

No exemplo 02, abaixo, notamos que o aluno se posiciona sobre a relevância dos estudos em detrimento da realização de crimes, demonstrando que o texto multimodal serviu de motivação para refletir sobre a relação da ausência de estudos na fase da adolescência com a prática de crimes por jovens que não se dedicam aos estudos:

Exemplo 02 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Comentário: Eu entendi que os adolescentes deveria para de Cometer Crimes e se dedicar mais nos estudos e não perde tempo roubando e matando.”</p> <p>#Sem_Roubos.#MAIS_Estudos</p> <p>(Aluno 02 – Escola Urbana)</p>	 <p>Texto 01:</p> <p>Comentário: Eu entendi que os adolescentes deveria para de Cometer Crimes e se dedicar mais nos estudos e não perde tempo roubando e matando</p> <p>#Sem_Roubos.#MAIS_Estudos</p>

Exemplo 07 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu etendir que quando a imagen da capa é menor de idade não pode amostrar o rosto na frente porisso que esconde o rosto”</p> <p>(Aluno 07 – Escola Urbana)</p>	 <p>Texto 01:</p> <p>Eu entendi que quando a imagen da capa é menor de idade não pode amostrar o rosto na frente porisso que esconde o rosto</p>

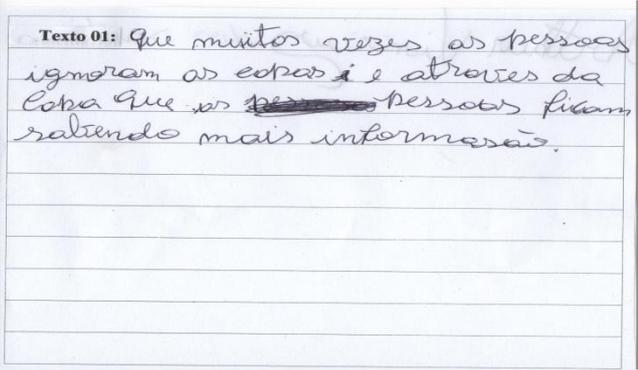
Exemplo 08 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu entendi que é mais justo a partir do 18 anos é preso e que menor de idade não vai. E que os menores de idade não pode ser exposto a capas de Revista, tem que ter 18 anos de idade”</p> <p>(Aluno 08 – Escola Urbana)</p>	

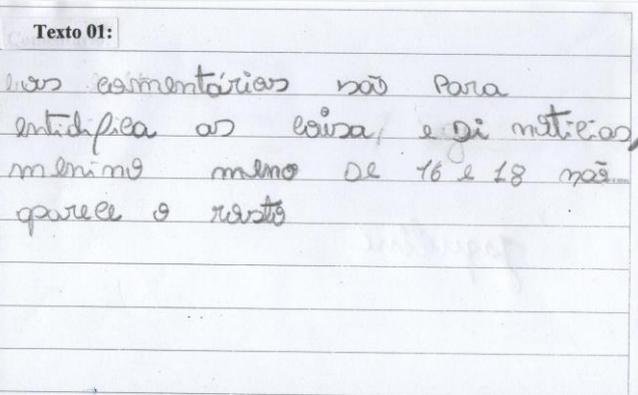
Enquanto que os exemplos 07 e 08, os aprendizes compreendem que o rosto do adolescente apresentado na capa não pode ser mostrado completamente por se tratar de um menor de idade, mas ainda sem relacionar sua interpretação com as informações visuais trazidas pelas imagens apresentadas na capa (tarja preta cobrindo os olhos do adolescente).

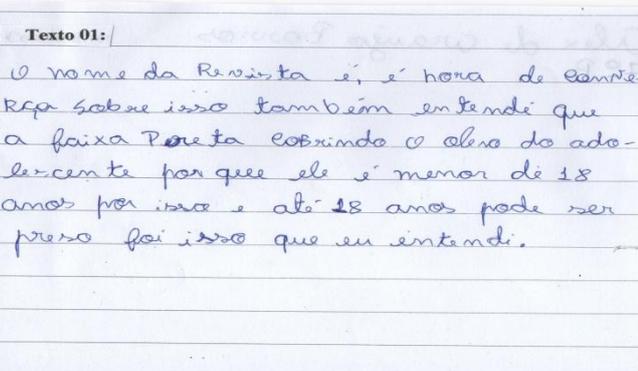
Esse fato demonstra que a escola necessita de aprendizagem significativa, envolvendo o selecionar, o organizar e integrar a informação aliadas à materialidade visual e à escrita. Desse modo, a construção dos sentidos, por meio da leitura desses textos, deve trazer à tona estratégias da multimodalidade.

Como se pode perceber na SD estudada, as estratégias que o professor deve utilizar na reconstrução dos sentidos dos textos multimodais são essenciais para interpretação desse tipo de gênero, como sugere Mayer (2001).

Notamos ainda que outros alunos, como mostram os exemplos 04,05 e 06, não interpretaram a capa (Figura 13), ignorando totalmente a informação nova e a dada no gênero em estudo e, no exemplo 06, o aprendiz faz inferência, apenas, do uso da faixa preta e sua relação com a maioridade penal.

Exemplo 04 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“que muitas vezes as pessoas ignoram as capas e através da capa que as pessoas ficam sabendo mais informações.”</p> <p>(Aluno 04 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 05 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Os comentários são para entidifica as coisa e di noticias, menino meno de 16 e 18 não aparece o rosto”</p> <p>(Aluno 05 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 06 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“O nome da revista é, é hora da converça sobre isso também entendi que a faixa preta cobrindo o olho do adolescente por que ele é menor de 18 anos por isso e até 18 anos pode ser preso foi isso que eu entendi.”</p> <p>(Aluno 06 – Escola Urbana)</p>	

Ao observar os exemplos citados acima, percebemos que falta um embasamento mais consistente por parte dos alunos para desenvolverem o letramento visual tão necessário

nos dias atuais, já que não conseguem perceber, ler, compreender tampouco analisar o que está sendo exposto visualmente, características estas que são essenciais nesse tipo de letramento, que pode também contribuir ao letramento crítico.

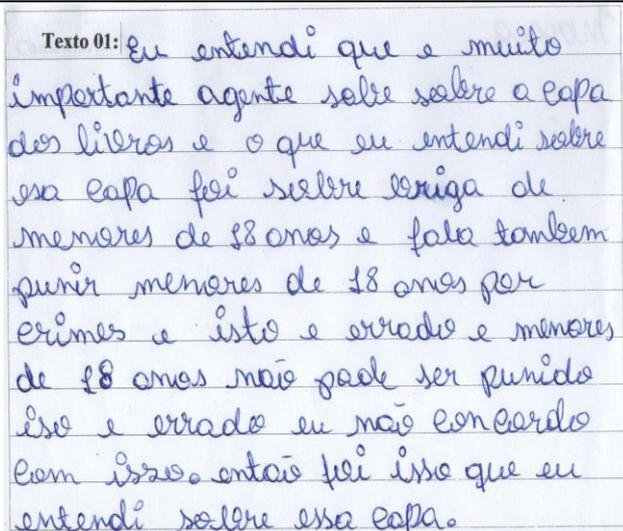
Outro fato que chamou atenção, neste estudo, foi a falta de leitura das cores, nas produções iniciais, que aparecem na imagem da capa em estudo, como mostra o exemplo 09:

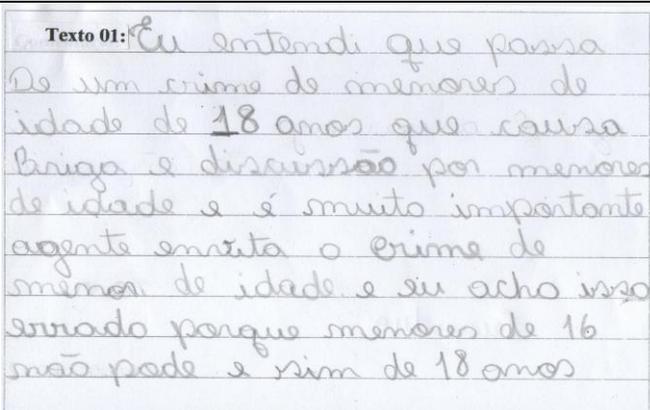
Exemplo 09 – Produção Inicial	
<p>Texto 01</p> <p>“Eu entendi que e muito importante agente saber sobre a capa porque os menores de 18 anos estão praticando crime e isso não se pode faser isso. mas tambem não se pode prender os menores de 18 anos não”</p> <p>(Aluno 09 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 11 – Produção Inicial	
<p>Texto 01</p> <p>“eu entender que a capa ta falando que so vai preso de maior porque fica na mente dos menores que é dimeror de açautar matar e eles pença que ele fazer isso ele não vai ser preso”</p> <p>(Aluno 11 – Escola Urbana)</p>	

Os aprendizes (exemplo 09 e 11) fazem referência à capa, e, em seguida, destacam a violência entre menores e sua posição sobre o fato. Em nenhum momento, interpretaram o texto levando em consideração os aspectos visuais do gênero em estudo, como: significado das cores que aparecem na capa, cores e tamanho das letras, por exemplo. Observamos que os alunos em questão conseguem interpretar de acordo com as suas impressões e vivências pessoais.

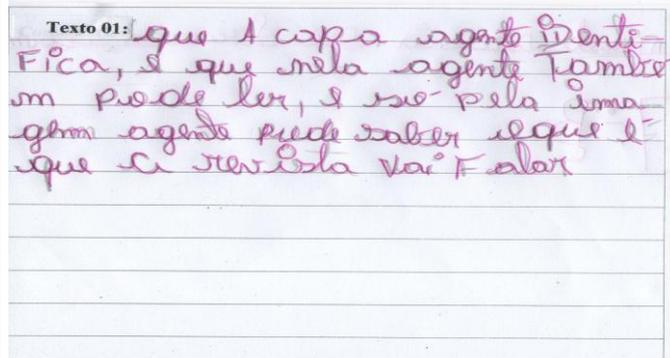
Podemos observar que ocorre semelhantemente nos exemplos 13 e 14, nos quais os aprendizes atentam apenas para o teor do texto escrito, ignorando o fato de a capa de revista ser um gênero textual multimodal e que, portanto, os recursos imagéticos que o constitui devem ser igualmente analisados. Mais uma vez, os estudantes não relacionam o texto escrito (manchetes) à imagem apresentada e os diversos significados veiculados pelas cores utilizadas na capa, tamanho e tipos de letras ou a disposição das informações no *layout* desta que, por sua vez, está longe de ser aleatória e despreziosa.

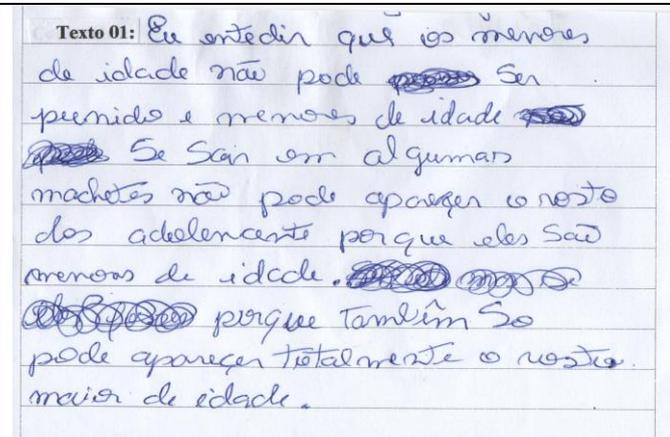
Exemplo 13 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu entendi que é muito importante agente sabe sobre a capa dos livros e o que eu entendi sobre essa capa foi sobre briga de menores de 18 anos e fala também punir menores de 18 anos por crimes e isto é errado e menor de 18 anos não pode ser punido isto é errado eu não concordo com isso. então foi isso que eu entendi sobre essa capa.”</p> <p>(Aluno 13 – Escola Urbana)</p>	

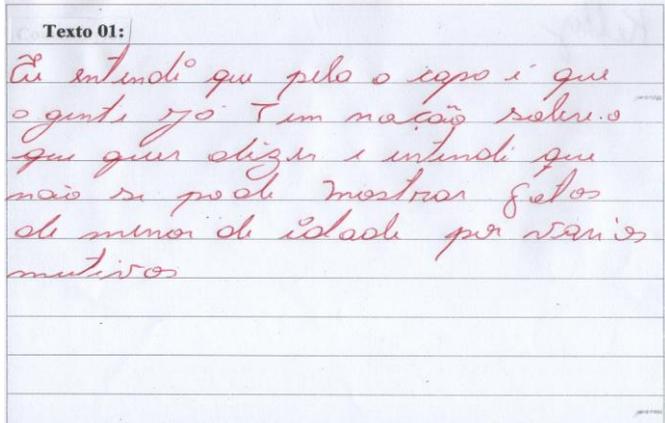
Exemplo 14 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu entendi que passa de um crime de menores de idade de 18 anos que causa briga e discussão por menores de idade e é muito importante agente evita o crime de menor de idade e eu acho isso errado porque menores de 16 não pode e sim de 18 anos”</p> <p>(Aluno 14 – Escola Urbana)</p>	

Os exemplos 12, 15 e 16 (relacionados abaixo) demonstram que os seus autores fazem referência à imagem apresentada na capa, mas de forma genérica e superficial, sem, no

entanto, citar qualquer efeito de sentido proveniente da interpretação de seus recursos. Observamos que mesmo considerando que a imagem apresentada no gênero textual capa de revista contribui para identificar o assunto que será discutido no interior da revista, os alunos em questão não demonstram com clareza o que, de fato, representam os recursos visuais da imagem apresentada e os diversos significados que veiculam tampouco os identificam ou os mencionam. Dessa forma, demonstram uma leitura e interpretação fragilizada, baseada, mais uma vez, ao que informam as manchetes apresentadas, ou seja, o texto escrito ou sistema verbal.

Exemplo 12 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“que a capa agente identifica, e que nela agente também pode ler, e só pela imagem agente pode saber oque é que a revista vai falar”</p> <p>(Aluno 12 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 15 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu entender que os menores de idade não pode ser punido e menores de idade se sair em algumas machetes não pode aparecer o rosto dos adolescente porque eles são menores de idade. Porque também so pode aparecer totalmente o rosto maior de idade.”</p> <p>(Aluno 15 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 16 – Produção Inicial	
Texto 01	
<p>“Eu entendi que pela a capa é que a gente já tem noção sobre o que quer dizer e intindi que não si pode mostrar fotos de menor de idade por varios mutivos”</p> <p>(Aluno 16 – Escola Urbana)</p>	

Outra questão crucial a ser explorada aqui são as características do texto visual. Reconhecer e analisar os diversos recursos imagéticos utilizados para poder interpretá-los conjuntamente com o texto escrito que o acompanha e, assim, efetivar o processo de construção de sentidos da mensagem veiculada.

Sintetizando, notamos que, nos dezesseis textos referentes à produção inicial (PI), que formam o *corpus* deste estudo, há precariedade no entendimento do texto articulado com as características do letramento visual, como mostra a tabela 02 a seguir:

LETRAMENTO VISUAL	Textos	
	Quantidade	%
Característica do gênero	5	31
Contato	2	12
Distância social	0	0
Letras	0	0
Saliência	1	6
Cores	1	6
Valor da informação	0	0

Tabela 02: Distribuição de aspectos do Letramento Visual apontados na Produção Inicial – Sequência Didática

Os textos apresentam considerações que revelam que os recursos multimodais criam a possibilidade para a realização de uma leitura crítica, entretanto, que se faz necessária uma postura mais analítica e um conhecimento teórico que possa contribuir para a apreensão das informações veiculadas através do texto multimodal e de todos os significados envolvidos, como lembram Kress e van Leeuwen (2006). Segundo eles, as dimensões de Dado e Novo são responsáveis pela definição do valor dos elementos representados nos

textos, fornecendo pistas ao leitor a respeito de sua significação mediante a localização espacial no *layout* da capa.

Enfim, partindo da análise dos dados constantes na tabela apresentada acima e levando em conta as considerações de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), notamos que os textos dos alunos (PI) trazem, em sua maioria, informações depreendidas por meio da leitura das estruturas linguísticas (linguagem verbal), demonstrando muita fragilidade na percepção dos recursos imagéticos (linguagem não verbal) o que certamente contribuiu para dificultar a articulação entre os dois modos semióticos (verbal e visual) utilizados na composição da capa em estudo, fator determinante e primordial para a realização de uma leitura proficiente do gênero estudado.

#### 4.2.2 Produção Final

Logo após a realização de todas as etapas da Sequência Didática (SD), os alunos realizaram a produção de texto final. Mais uma vez, os aprendizes leram a Capa da Revista *Época* (Figura 13) para interpretar e produzir um comentário, um texto da família dos argumentos, de acordo com Muniz da Silva (2015). Todos os textos foram produzidos em sala de aula. Vale salientar que o foco das atividades propostas e realizadas no decorrer dessa SD é, sobretudo, o desenvolvimento das habilidades em leitura de textos multimodais, sendo assim, o desenvolvimento pleno de competências em escrita não se configura como o foco desse trabalho. Nesse sentido, nos dois momentos de produção dos textos, a inicial e a final, os estudantes não vivenciaram o processo da reescrita, desse modo, os textos coletados para análise foram a primeira e única versão produzida por eles. Os textos aqui analisados, que constituem o *corpus* dessa pesquisa, encontram-se digitados e digitalizados e podem ser visualizados na lista de anexos ao final desse trabalho. Feitos os devidos esclarecimentos de alguns aspectos relevantes, referentes às produções textuais dos estudantes, passaremos a relatar a análise dos textos produzidos na Produção Final.

Ao observarmos os textos coletados que constituem a Produção Final (PF) ou Texto 02, notamos que alguns recursos da Gramática do *Design Visual* (GDV) foram contemplados, tais como as cores, saliência, o ponto de vista da manchete, alguns recursos referentes à tipografia, valor da informação, entre outros, como mostram os exemplares 03 e 04 da respectiva produção:

Exemplo 03 – Produção Final	
Texto 02	
<p>“A penalidade para baixar de 18 para 16 pois muitos crimes são de menores de idades. o olho do menino está coberto pois ele é menor de idade, a cor branca nas letra e para atrair a paz, azul e calma tranquilidade, o preto morte violência, a manchete atrai um aspequito para refletir. a machete secundaria atrai uma explicação de todo que nos vimos na imagem e na machete principal. O nome da a manchete atrai um movimento para ter punição para menores.”</p> <p>(Aluno 03 – Escola Urbana)</p>	<p>Texto 02: O penalidade para baixar de 18 para 16 pois muitos crimes são de menores de idades. o olho do menino está coberto pois ele é menor de idade, a cor branca nas letra e para atrair a paz, azul e calma tranquilidade, o preto morte violência, a manchete atrai um aspequito para refletir. a machete secundaria atrai uma explicação de todo que nos vimos na imagem e na machete principal. O nome da a manchete atrai um movimento para ter punição para menores.</p>

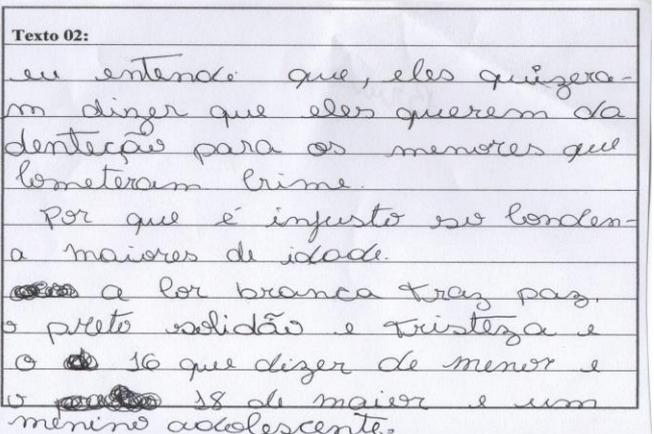
Exemplo 04 – Produção Final	
Texto 02	
<p>“olhando a revista fala sobre um menino que cometeu algum crime mas ele não pode ser preso porque ele e menor de idade e não pode ser preso e ele ta lutando pela a sua liberdade. as cores branco destacada e que simbolo da paz e preto significa a morte ou aguma coisa ruim que ta ou va acontece com ele.”</p> <p>(Aluno 04 – Escola Urbana)</p>	<p>Texto 02: olhando a revista fala sobre um menino que cometeu algum crime mas ele não pode ser preso porque ele e menor de idade e não pode ser preso e ele ta lutando pela a sua liberdade. as cores branco destacada e que simbolo da paz e preto significa a morte ou aguma coisa ruim que ta ou va acontece com ele.</p>

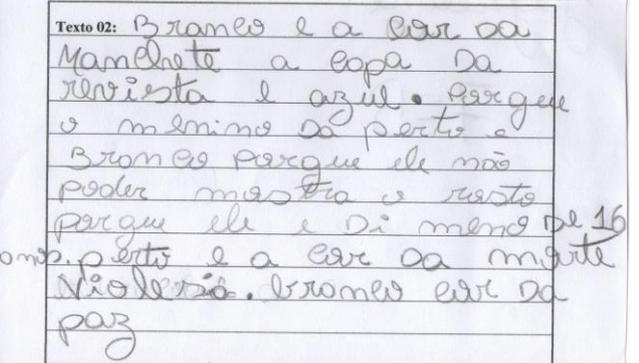
No exemplo 03, observamos que, além de elencar algumas categorias de análise da GDV como o uso das cores para transmitir significados e valores culturais, o aprendiz 03 aponta ainda algumas características formais do gênero capa, relacionadas à linguagem verbal, o uso das manchetes, associando o conteúdo destas à imagem apresentada na capa.

Observamos que ao realizar a associação semântica das manchetes (linguagem verbal) com a imagem (linguagem visual), o aprendiz demonstra que por meio da relação entre essas duas linguagens é possível compreender os significados desse tipo de texto e,

assim, possibilitar uma postura mais crítica ao se deparar com textos que apresentam essa configuração textual.

Já, nos textos 02, 05 e 06, os alunos fazem referência a alguns recursos multimodais (por exemplo, cores), mas não apontam a informação dada e a nova. Não se trata de um texto argumentativo crítico como esperado, concernente ao aprendizado do significado das cores, porém já sinaliza positivamente para os resultados obtidos após a aplicação da SD e das categorias analíticas da GDV:

Exemplo 02 – Produção Final	
Texto 02	 <p>eu entendo que, eles quizeram dizer que eles querem da detenção para os menores que cometeram crime. por que é injusto so condena maiores de idade a cor branca traz paz, o preto solidão e tristeza e o 16 que dizer de menor e o 18 de maior e um menino adolescente.</p>
<p>“eu entendo que, eles quizeram dizer que eles querem da detenção para os menores que cometeram crime. por que é injusto so condena maiores de idade a cor branca traz paz, o preto solidão e tristeza e o 16 que dizer de menor e o 18 de maior e um menino adolescente” (Aluno 02 – Escola Urbana)</p>	

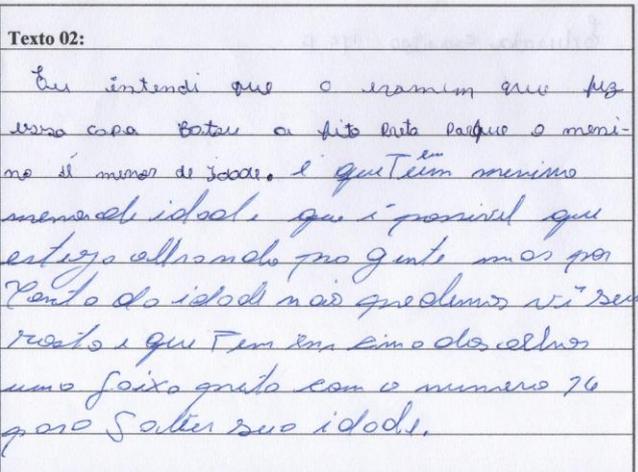
Exemplo 05 – Produção Final	
Texto 02	 <p>Branco e a cor da manchete a capa da revista e azul porque o menino da perto e branco porque ele não poder mostra o rosto porque ele e di menor de 16 anos. perto e a cor da morte violosa. branco cor da paz.</p>
<p>“Branco e a cor da manchete a capa da revista e azul porque o menino da perto e branco porque ele não poder mostra o rosto porque ele e di menor de 16 anos. perto e a cor da morte violosa. branco cor da paz.” (Aluno 05 – Escola Urbana)</p>	

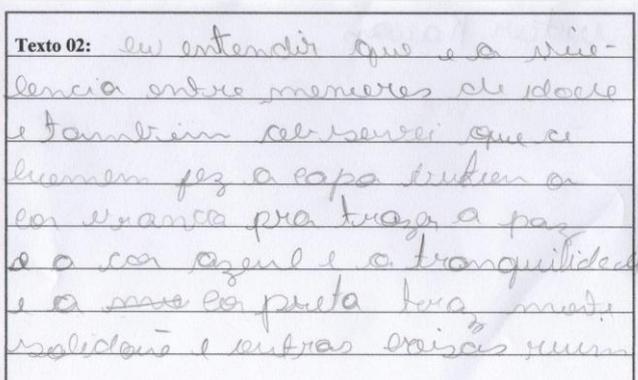
Exemplo 06 – Produção Final	
Texto 02	
<p>“Essa capa fala da violência que está no país aonde nós moramos, as cores azul significa tranquilidade, branco paz, preto morte e etc.</p> <p>E Entendi que também não mostra o rosto completo por que o menino é menor de idade e não pode tem varias coisas que Eu entendi, o nome de muitas coisas e etc.”</p> <p>(Aluno 06 – Escola Urbana)</p>	<p>Texto 02: Essa capa fala da violência que está no país aonde e nós moramos, as cores azul significa tranquilidade, branco paz, preto morte e etc.</p> <p>E Entendi que também não mostra o Rosto completo por que o menino é menor de idade, e não pode tem varias coisas que eu entendi, o nome de muitas coisas e etc.</p>

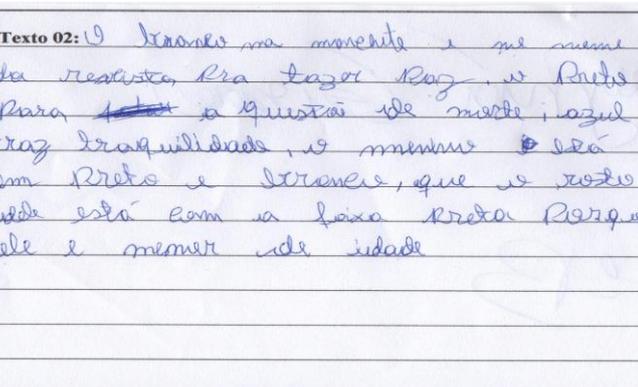
Os exemplos mencionados acima mostram que os aprendizes percebem o uso intencional das cores na composição do gênero estudado, relacionando alguns significados possíveis que estas representam. Tal fato revela que esses valores são ressignificados por meio da relação que estes mantêm com o contexto sociocultural dos aprendizes.

O mesmo ocorre com os exemplos 07, 11 e 15 apresentados logo abaixo. No exemplo 07, o estudante identifica um elemento multimodal já citado (cores), reconhecendo alguns significados provenientes do uso intencional das cores utilizadas na capa. Outro elemento mencionado pelo estudante refere-se ao contato ou olhar do PR na capa, que se encontrava encoberto por uma faixa preta, demonstrando não apenas que este foi alvo de sua observação no ato da leitura da capa, como também interpretou o significado produzido pelas cores utilizadas.

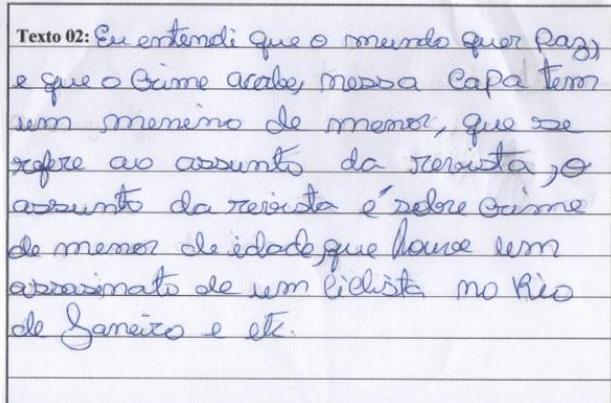
Os exemplos 11 e 15 também mencionam o uso das cores e as relacionam com os significados que produzem e agregam na capa lida. As interpretações dos alunos revelam uma melhora significativa no processo de compreensão do gênero multimodal capa de revista, pois os estudantes levaram em consideração não apenas a linguagem verbal (escrita), mas também e, principalmente, a linguagem não verbal (visual).

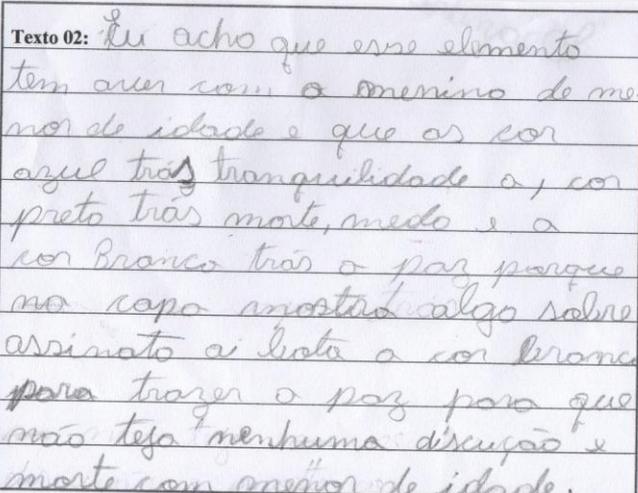
Exemplo 07 – Produção Final	
Texto 02	<p>“Eu entendi que o homem que fez essa capa botou a fita preta porque o menino é menor de idade. E que tem um menino menor de idade que é possível que esteja olhando pra gente mas por conta da idade não podemos vê seu rosto e que tem em cima dos olhos uma faixa preta com o numero 16 para saber sua idade.”</p> <p>(Aluno 07 – Escola Urbana)</p>
	<p>Texto 02:</p> 

Exemplo 11 – Produção Final	
Texto 02	<p>“eu entender que e a violência entre menores de idade e também observei que o homem fez a capa butou a cor branca pra trazer a paz e acor azul e a tranquilidade e a cor preta traz morte solidão e outras coisas ruins.”</p> <p>(Aluno 11 – Escola Urbana)</p>
	<p>Texto 02:</p> 

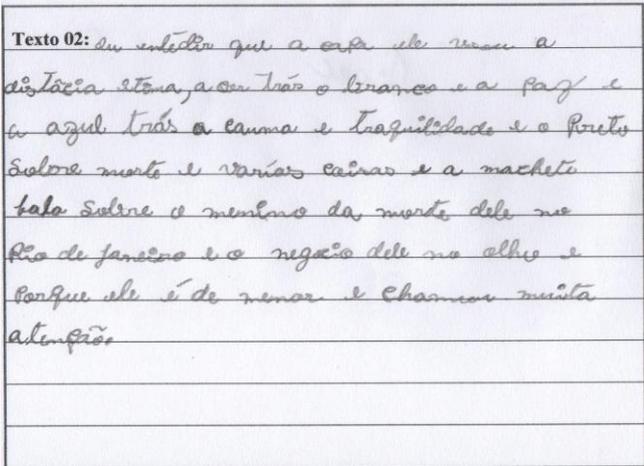
Exemplo 15 – Produção Final	
Texto 02	<p>“O branco na manchete e no nome da revista pra trazer paz. O preto para a questão de morte, azul traz tranquilidade, o menino tá em preto e branco, que o rosto dele está com a faixar preta porque ele e menor de idade.”</p> <p>(Aluno 15 – Escola Urbana)</p>
	<p>Texto 02:</p> 

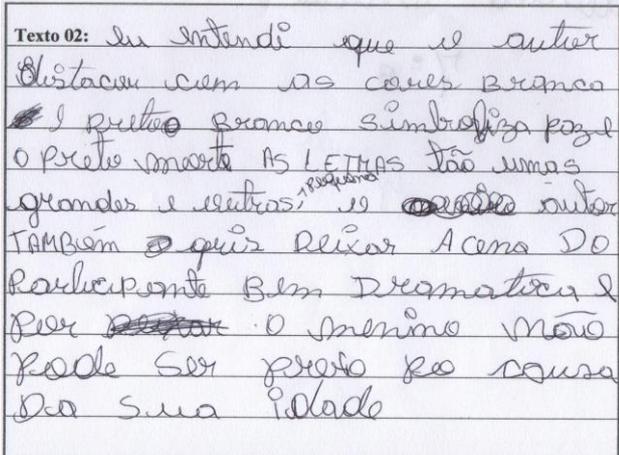
Nos exemplos 08 e 14, podemos observar uma interpretação dos elementos verbais articulada com os elementos visuais. Os estudantes entendem que as cores utilizadas na capa contribuem para a produção de significados e, ao mencionarem alguns dos elementos visuais utilizados, demonstram que sua interpretação está baseada na leitura conjugada das linguagens verbal e visual.

Exemplo 08 – Produção Final	
Texto 02	
<p>“Eu entendi que o mundo quer paz, e que o crime acabe, nessa capa tem um menino de menor, que se refere ao assunto da revista, o assunto da revista é sobre crime de menor de idade, que houve um assassinato de um ciclista no Rio de Janeiro e etc.”</p> <p>(Aluno 08 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 14 – Produção Final	
Texto 02	
<p>“Eu acho que esse elemento tem a ver com o menino de menor de idade e que as cor azul trás tranquilidade a, cor preto trás morte, medo e a cor branca trás a paz porque na capa mostra algo sobre assassinato ai bota a cor branca para trazer a paz para que não seja nenhuma discussão e morte com menor de idade.”</p> <p>(Aluno 14 – Escola Urbana)</p>	

Alguns alunos demonstraram em seus textos que se valeram de algumas categorias analíticas da GDV na realização da leitura e na construção de sentidos do referido gênero textual, como mostram os exemplos 10 e 12:

Exemplo 10 – Produção Final	
Texto 02	 <p>Texto 02: eu entendi que a capa ele usou a distância eterna, a cor trás o branco e a paz e a azul trás a calma e tranquilidade e o preto sobre morte e várias coisas e a machete fala sobre o menino da morte dele no Rio de Janeiro e o negócio dele no olho e porque ele é de menor e chamou muita atenção.</p>
<p>“eu entender que a capa ele usou a distância ítima, a cor trás o branco e a paz e a azul trás a calma e tranquilidade e o preto sobre morte e várias coisas e a machete fala sobre o menino da morte dele no Rio de Janeiro e o negócio dele no olho e porque ele é de menor e chamou muita atenção.”</p> <p>(Aluno 10 – Escola Urbana)</p>	

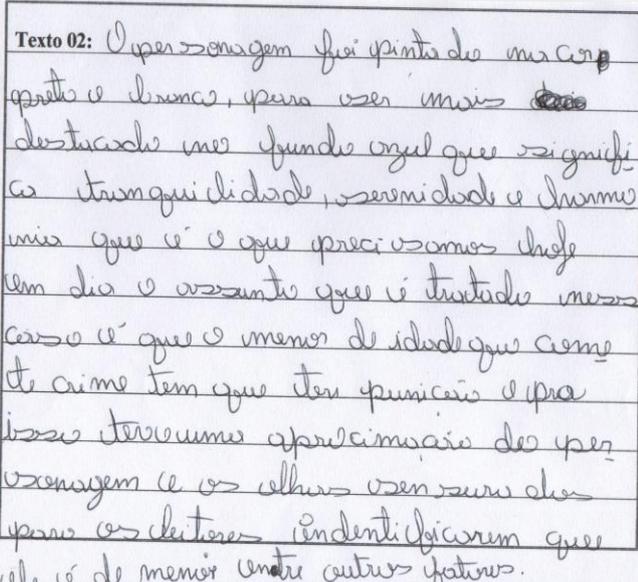
Exemplo 12 – Produção Final	
Texto 02	 <p>Texto 02: eu entendi que o autor destacou com as cores branco e preto o branco simboliza paz e o preto morte. As letras são umas grandes e outras pequena o autor também quis deixar a cena do participante bem dramática e por o menino não pode ser preso por causa da sua idade.</p>
<p>“eu entendi que o autor destacou com as cores branco e preto o branco simboliza paz e o preto morte. As letras são umas grandes e outras pequena o autor também quis deixar a cena do participante bem dramática e por o menino não pode ser preso por causa da sua idade.”</p> <p>(Aluno 12 – Escola Urbana)</p>	

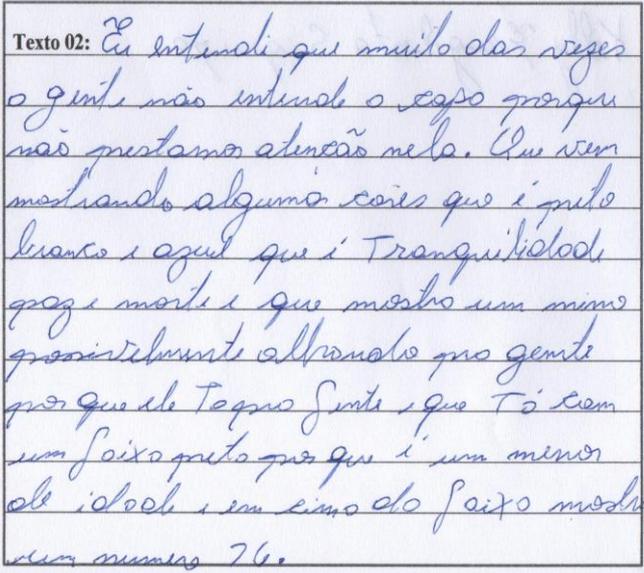
Conforme podemos observar nos exemplos acima, os aprendizes mencionaram uma das categorias propostas pela GDV e relacionadas nesse estudo, *distância social*, fazendo referência ao tipo de enquadramento do participante representado (PR) na imagem, o que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), estabelece uma relação imaginária de maior ou menor aproximação entre o PR e o seu observador, o que caracteriza, o tipo de distância social entre eles, que, no caso da capa analisada, foi a *distância ítima* identificada pelo aprendiz. Tal fato demonstra que, ao se valer da GDV, para ler e analisar a estrutura visual da capa, o aprendiz saiu do campo básico da interpretação para uma leitura mais efetiva dos recursos multimodais, compreendendo os significados produzidos por estes.

No exemplo 12, o aprendiz menciona o uso das cores utilizadas para destacar o PR na imagem da capa e menciona também a variação de tamanho das letras empregadas nas manchetes, evidenciando, assim, a categoria *saliência* da GDV. Na perspectiva dos autores já mencionados, a *saliência* se refere a recursos como tamanho, contraste de cores ou plano de imagem, utilizados nas composições visuais com o propósito de conferir maior destaque a algum elemento da imagem em relação a outros.

Ao relacionar a variação de tamanho das letras, que confere maior visibilidade às estruturas linguísticas, chamando a atenção do leitor para as manchetes, o aprendiz faz referência à outra categoria da GDV selecionada para esse estudo, a tipografia. Esta, por sua vez, se refere aos recursos multimodais relacionados ao tamanho, tipo e formato das letras, que segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim como as cores, os recursos tipográficos contribuem para a produção de sentidos relacionados ao contexto sociocultural em que os textos multimodais se materializam.

Nos exemplos 01 e 16, apresentados a seguir, identificamos que os estudantes contemplaram mais uma das categorias analíticas de imagens estudadas que se refere ao direcionamento do olhar do PR na imagem observada:

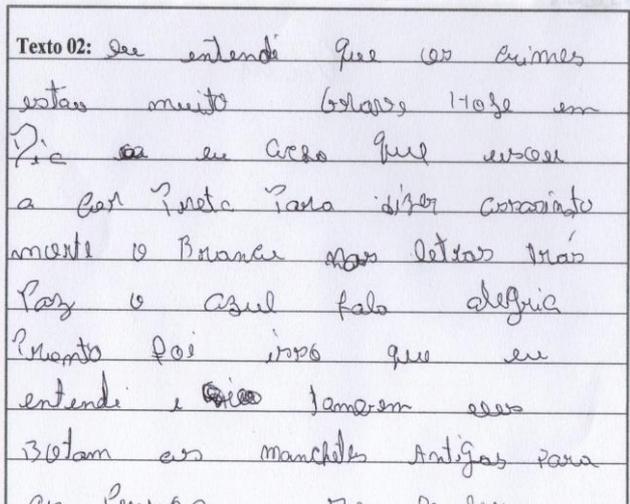
Exemplo 01 – Produção Final	
Texto 02	 <p>Texto 02: O personagem foi pintado na cor preta e branca, para ser mais destacado no fundo azul que significa tranquilidade, serenidade e harmonia que é o que precisamos hoje em dia. O assunto que é tratado nesse caso é que o menor de idade que comete crime tem que ter punição e pra isso teve uma aproximação do personagem e os olhos censurados para os leitores indentificarem que ele é de menor entre outros fatores.</p>
<p>“O personagem foi pintado na cor preta e branco, para ser mais destacado no fundo azul que significa tranquilidade, serenidade e harmonia que é o que precisamos hoje em dia. O assunto que é tratado nesse caso é que o menor de idade que comete crime tem que ter punição e pra isso teve uma aproximação do personagem e os olhos censurados para os leitores indentificarem que ele é de menor ente outros fatores.” (Aluno 01 – Escola Urbana)</p>	

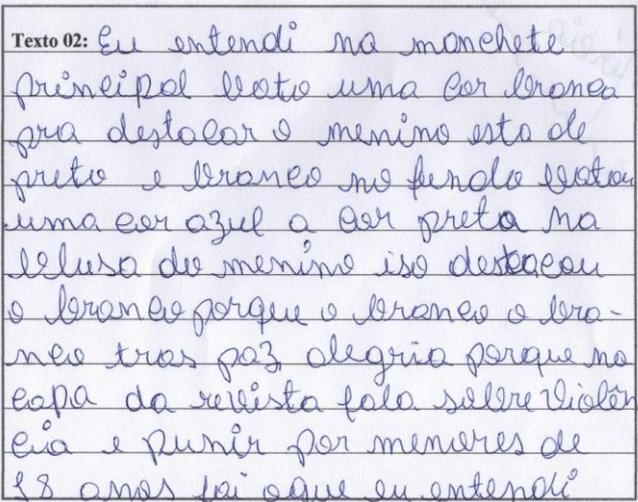
Exemplo 16 – Produção Final	
Texto 02	
<p>“Eu entendi que muito das vezes a gente não entende a capa porque não prestamos atenção nela. Que vem mostrando algumas cores que é preto branco e azul que é tranquilidade paz e morte e que mostra um mimo possivelmente olhando pra gente por que ele ta pra gente e que ta com uma faixa preta por que é um menor de idade e em cima da faixa mostra um numero 16.”</p> <p style="text-align: right;">(Aluno 16 – Escola Urbana)</p>	

No tocante à categoria citada, observa-se a relação imaginária de afinidade que se estabelece entre observador e observado por meio do olhar. Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), o olhar de demanda se caracteriza quando o PR olha diretamente para o observador, estabelecendo uma relação de identificação e aproximação entre os dois. No caso da capa analisada, o olhar do PR está encoberto por uma faixa preta, no entanto, devido ao ângulo frontal da imagem, podemos deduzir que este possivelmente estivesse com o olhar de demanda, isto é, voltado para o observador.

Desse modo os exemplos 01 e 16 atestam que os aprendizes consideraram o fato mencionado acima como uma forma de atrair a atenção do leitor para o olhar do PR, estabelecendo, portanto, o contato entre eles. Mais uma vez, os estudantes demonstram que por meio de uma categoria apontada pela GDV para análise de textos multimodais e estruturas visuais, conseguiram compreender os significados produzidos mediante o uso do olhar como recurso visual.

Já nos exemplos 09 e 13, relacionados abaixo, figura mais uma categoria de análise da GDV, dessa vez, referente à localização espacial dos elementos informacionais no *layout* da capa, o valor atribuído à informação:

Exemplo 09 – Produção Final	
Texto 02	 <p>Texto 02: Eu entendi que os crimes estão muito graves hoje em dia. Eu acho que usou a cor preta para dizer assassinato, morte, o branco nas letras trás paz, o azul fala alegria, pronto foi isso que eu entendi e também eles botam as manchetes antigas para as pessoas se lembrar delas e a nova pra chamar atenção e utilizo um menino pra chamar atenção. FIM”</p> <p>(Aluno 09 – Escola Urbana)</p>
<p>“eu entendi que os crimes estão muito grave Hoje em Dia eu acho que usou a cor Preta Para dizer assassinato morte o branco nas letras trás paz o azul fala alegria pronto foi isso que eu entendi e também eles botam as manchetes antigas para as pessoas se lembrar delas e a nova pra chamar atenção e utilizo um menino pra chamar atenção. FIM”</p> <p>(Aluno 09 – Escola Urbana)</p>	

Exemplo 13 – Produção Final	
Texto 02	 <p>Texto 02: Eu entendi na manchete principal boto uma cor branca pra destacar o menino esta de preto e branco no fundo boto uma cor azul a cor preta na blusa do menino iso destacou o branco porque o branco o branco tras paz alegria porque na capa da revista fala sobre violência e punir por menores de 18 anos foi o que eu entendi”</p> <p>(Aluno 13 – Escola Urbana)</p>
<p>“Eu entendi na manchete principal boto uma cor branca pra destacar o menino esta de preto e branco no fundo boto uma cor azul a cor preta na blusa do menino iso destacou o branco porque o branco o branco tras paz alegria porque na capa da revista fala sobre violência e punir por menores de 18 anos foi o que eu entendi”</p> <p>(Aluno 13 – Escola Urbana)</p>	

No tocante à distribuição dos elementos informacionais no *layout* da capa, os estudantes identificaram duas manchetes: a principal e a secundária. De acordo com o Aluno 09, a manchete secundária seria equivalente à informação antiga, ou seja, as informações conhecidas pelo leitor (o *Dado*), localizadas no lado esquerdo da capa. Enquanto que a manchete principal corresponderia às informações novas ou desconhecidas pelo leitor (o *Novo*), localizadas no lado direito da capa e utilizadas, segundo o Aluno 09, para chamar a atenção para um problema ainda não solucionado. Na mesma perspectiva do aprendiz

anterior, o Aluno 13 observa que a manchete principal foi destacada visando uma atenção maior para as informações novas, referentes à temática que foi posta em discussão na capa.

Dito isto, observamos que ambos os alunos, ao analisarem o *layout* da capa, atestam que as informações colocadas no lado esquerdo, se referem àquelas que já são de conhecimento do grande público, a exemplo da manchete secundária, e que são reaproveitadas para enriquecer o debate proposto pela capa, a respeito da necessidade de punir menores por crimes graves. Ao passo que a manchete principal, localizada no lado direito da capa, corresponde à informação nova ou aquela que o grande público precisa conhecer e, por isso, foi apresentada em letras maiores, portanto, de forma mais destacada.

Sintetizando, notamos que, nos dezesseis textos provenientes da produção final (PF), que formam o *corpus* deste estudo, os aprendizes fizeram referência às categorias analíticas da Gramática do *Design* Visual (GDV), como mostra a tabela 03 a seguir:

LETRAMENTO VISUAL	Textos	
	Quantidade	%
Característica do gênero	16	100
Contato	9	56
Distância social	2	12
Letras	9	56
Saliência	15	94
Cores	15	94
Valor da informação	2	12

Tabela 03: Distribuição de aspectos do Letramento Visual apontados na Produção Final – Sequência Didática

A análise dos dados apresentados na tabela acima revela uma melhora significativa no desempenho dos estudantes participantes dessa pesquisa no tocante à leitura e compreensão dos recursos multimodais que figuram na capa lida.

Podemos observar, ainda, que os textos produzidos após a aplicação da sequência de atividades propostas nesse estudo, baseada nas categorias de análise de imagens da GDV, demonstraram uma postura mais crítica e reflexiva dos estudantes diante da leitura da capa. Os estudantes demonstraram por meio dos textos que levaram em conta, não só as informações provenientes das estruturas linguísticas (manchetes), mas também e, principalmente, as informações veiculadas através da imagem apresentada na capa, conseguindo depreender os significados produzidos a partir da integração dos modos semióticos envolvidos na constituição do gênero em questão.

Outro aspecto significativo a ser considerado, diz respeito ao reconhecimento do gênero capa de revista. Observamos que os estudantes conseguiram reconhecer as principais características do gênero estudado, fato que também contribui para evidenciar, a nosso ver, a eficácia da metodologia utilizada, haja vista que a maioria dos objetivos estabelecidos em cada etapa da sequência didática foi atingida.

Ao analisarmos comparativamente os textos originados da produção inicial com os provenientes da produção final, percebemos mais um aspecto de grande relevância que se refere não só à extensão, mas, principalmente, à consistência do conteúdo dos textos. Por meio dos textos produzidos na produção final (PF), é possível afirmar que os estudantes participantes da pesquisa estão mais atentos ao se depararem com a leitura de um texto multimodal, considerando os seus elementos visuais juntamente ao texto escrito, efetivando, assim, uma postura mais crítica diante de textos que apresentam essa configuração multissemiótica.

Certamente, a fragilidade ainda perceptível na interpretação dos estudantes se deve ao fato de haver, sim, a necessidade de um trabalho mais persistente e mais frequente com textos multimodais na escola.

No entanto, não podemos ignorar a melhora significativa nos textos produzidos pelos alunos na produção final. Dentre os elementos que indicam esse avanço na interpretação realizada pelos estudantes, podemos citar: a consistência demonstrada por meio do reconhecimento e menção dos elementos visuais e dos significados agregados por estes. A extensão dos textos; os textos da produção final ficaram maiores e evidenciaram a interpretação conjugada do texto escrito e dos elementos visuais da imagem que o acompanha. Posicionamento mais crítico em relação ao tema apresentado na capa, demonstrado por meio da emissão de opinião sobre o assunto trazido à discussão pela revista.

Mediante o que foi exposto até aqui, podemos concluir que o conhecimento teórico acerca das categorias de análise da GDV contribuiu para ampliar a percepção dos estudantes em relação ao uso de diversos recursos multimodais e o potencial significativo destes na construção de sentidos do texto, corroborando, assim, a eficácia e relevância de sua aplicação nas aulas de língua materna, com o propósito de formar leitores proficientes no Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, procuramos evidenciar o uso de diferentes modos semióticos na composição de textos diversos e, conseqüentemente, as implicações decorrentes desse fato nas práticas de ensino de leitura no contexto escolar.

Conforme observamos nesse estudo, por meio da análise multimodal realizada nas capas de revista estudadas, confirmamos o caráter multimodal do referido gênero, no qual se integram os elementos verbais e visuais. Constatamos que a disposição desses elementos nas capas, assim como as diversas escolhas realizadas em sua produção não são por acaso, mas cuidadosamente planejadas, tendo em vista seduzir seus leitores a comprar a revista para ter acesso ao seu conteúdo previamente antecipado pela capa.

Dessa forma, apresentamos os resultados obtidos por meio da aplicação de uma seqüência didática baseada nas categorias analíticas de imagens da GDV com foco na leitura e compreensão de textos que envolvem diferentes modos semióticos de representação (verbal e visual) na construção de sentidos, de forma específica o gênero textual multimodal capa de revista.

Como foi mostrado, o processo da leitura de um texto multimodal, por meio das análises das capas de revista, percebemos que a GDV ressalta a importância da relação entre a linguagem verbal e outras semioses para o processo de significação dos textos. Desse modo, não se trata apenas de perceber o uso de imagens aliado ao texto escrito, mas importa considerar a integração de diferentes modos semióticos que conferem diversos significados ao texto em que figuram.

Nesse sentido, entendemos que para desenvolver a competência em leitura crítica de textos multimodais na escola é preciso aprofundar estratégias didáticas que viabilizem interpretar criticamente esse tipo de texto, para que os alunos sejam capazes de perceber as diversas possibilidades de significação atreladas à imagem e aos recursos multimodais que figuram em estruturas visuais.

Entendemos, desse modo, que o trabalho eficiente com a prática de ensino de leitura ainda não é prática recorrente na escola, que, por sua vez, ainda insiste em práticas de ensino que não condizem com a configuração multimodal dos textos na atualidade, concentrando a maior parte de suas atividades em práticas que privilegiam o uso da escrita,

que, conforme pudemos constatar nesse estudo, não são mais suficientes para promover os diversos tipos de letramentos necessários ao exercício pleno da cidadania.

Tendo em vista a transformação da realidade observada no contexto escolar, onde predominam práticas pedagógicas, notadamente, infrutíferas no que se referem ao desenvolvimento dos multiletramentos exigidos na era da informação em que vivemos atualmente, defendemos a aplicação dos preceitos da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), nas aulas de língua portuguesa, no intuito de contribuir ao letramento visual dos estudantes. Já que o que temos presenciado na constituição dos textos na atualidade é o uso de diferentes modos semióticos ou de representação na transmissão dos mais diversos significados.

Outrossim, salientamos que por meio da produção de comentários – gênero da família argumentar – foi possível constatar que apesar de se tratar de textos essencialmente curtos, se mostraram suficientes para expressar pontos de vista e revelar posicionamentos mais críticos, servindo, assim, de forma plenamente satisfatória aos objetivos estabelecidos na aplicação da proposta de intervenção.

Considerando os resultados obtidos na aplicação de uma SD com foco na leitura e compreensão do gênero textual multimodal capa de revista, comprovamos não só a relevância do aparato teórico metodológico da GDV para uma leitura efetiva dos significados produzidos pelos diversos recursos multimodais que operam no gênero estudado, como também a eficácia do estudo de gêneros textuais por meio da sequência didática. Esta se configurou como uma excelente metodologia para viabilizar o estudo de textos na escola, sobretudo nas aulas de língua portuguesa.

Apesar de sabermos que há muito a se fazer para que possamos vislumbrar resultados satisfatórios quanto à formação de indivíduos críticos e plenamente capazes de atuar com autonomia no contexto social do qual participam, acreditamos que este estudo possa de alguma forma contribuir para o aprimoramento das práticas de letramentos realizadas no espaço escolar, sinalizando uma perspectiva de mudança positiva num quadro de tantas deficiências com as quais, nós professores, temos convivido de forma tão próxima no âmbito escolar.

De modo geral, percebemos que apesar do fato de diferentes semioses figurarem nos textos não configurar uma novidade, uma vez que a multimodalidade sempre se fez presente nos textos, eleger esse fenômeno como objeto de estudo na escola, sobretudo no

Ensino Fundamental representa uma nova perspectiva para o ensino aprendizagem de língua portuguesa.

No âmbito das considerações apresentadas, concluímos que este estudo se configurou como uma experiência exitosa, na medida em que pôde contribuir ao letramento visual dos estudantes participantes ora envolvidos, conforme pudemos constatar mediante a análise dos dados coletados.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Dossiê: Letramento. Educação & Sociedade. Revista da Ciência da Educação**, p. 91-113, 2002.
- BRASIL, Ministério de Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, Ministério de Educação Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2002.
- BRASIL, Ministério de Educação. Diretoria de Currículos de Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **ProEMI - Programa de Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- CARVALHO, F. F. **Os significados composicionais e a formação de subjetividades na primeira página de jornais mineiros: um estudo de caso à luz da gramática do design visual**. 2007. 124 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- DESCARDECI, M. A. A. S. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. Campinas: Educação Temática Digital, v. 3, n. 2, jun. 2002.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

DREYFUS, S., HUMPHREY, S., MAHBOOB, A., MARTIN, J. **Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE Project**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

DUARTE, V. **Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio**. 2008. 219 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter, 1994.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. **Análise visual: do fotojornalismo ao blog**. (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p.11-31

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Revista Signo**. Universidade de Santa Cruz do Sul. EDUNISC. Número Especial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

HEBERLE, V.M. Revistas para mulheres do século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou renovação de ideias? **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: Ed. Unisul, v. 4, n. esp., p. 85-112, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a Social Semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2001. p. 134-156.

JEWITT, C.; KRESS, G. R. **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003.

- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Semiótica Discursiva*. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Oxford University Press, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Reading images**: the grammar of visual design. Second Edition. London/New York: Routledge, 2006 [1996].
- LOPES, Iveuta de Abreu; CARVALHO, Maria Avelina de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M.. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARTIN, J., ROSE, D. **Genres and Text: Living in the Real World**. *Indonesian Journal of Systemic Functional Linguistics*, 2012.
- MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London, England: Continuum, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- MAYER, R. **Multimedia Learning**. New York: Cambridge University Press. 2001.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**. Catalão-GO. Vol. 19, n. 02, p. 19-37, jul./dez. 2015.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de Educação e Cultura. **Base Curricular Comum para redes públicas de ensino de Pernambuco**. Recife: SEDUC-PE, 2008.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: SEDUC-PE, 2012.

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de ensino de Pernambuco** – BNCC, no prelo, 2015.

REVISTA ÉPOCA, São Paulo: Editora Globo, n. 885, março 2015.

REVISTA ÉPOCA, São Paulo: Editora Globo, n. 837, junho 2014.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROSE, D. Genre in the Sydney school. In James Paul Gee, Michael Handford (Eds.), **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. (pp. 209-225). London and New York: Routledge (Taylor and Francis), 2012.

ROSE, D., MARTIN, J. Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy. In **The Sydney School**. Sheffield, United Kingdom: Equinox Publishing, 2012.

ROTHERY, J. Making Changes: developing an educational linguistics. In: HASAN; WILLIAMS (Orgs.). **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Silas Ferraz da. **Compreensão da leitura sob a lente da metacognição**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Cláudia N. Roncarati de. **Cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

UNSWORTH, Len. Describing Visual Literacies. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Teaching Multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2004, p. 71-112.

VIEIRA, J.A. [et al.] **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VITORINO, M.A. **Representações multimodais**: a religião pela capa de revista. 2011. 126p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

**ANEXOS**

Anexo 01: Capa de revista 01 (Revista Época)









**Anexo 05: Roteiro de Atividades**Roteiro de Atividades

Após a leitura e observação da Capa de Revista, complete os espaços com as informações pedidas a seguir:

1. Nome da revista: \_\_\_\_\_
2. Data de publicação (dia, mês e ano): \_\_\_\_\_
3. Número do exemplar ou edição: \_\_\_\_\_
5. Preço da revista: \_\_\_\_\_
6. Editora: \_\_\_\_\_
7. Manchete principal (texto escrito): \_\_\_\_\_

---

8. Apresenta manchete secundária?

Sim     Não

9. Cores que se destacam na capa: \_\_\_\_\_

---

10. Qual a imagem principal da capa: \_\_\_\_\_

11. Em que posição a imagem principal está apresentada na capa:

Centro     Lado esquerdo     Lado direito

12. Qual o assunto principal apresentado na capa:

Educação     Tecnologia     Política     Economia

Religião     Esporte     Saúde     Comportamento     Outros

Anexo 06: Tabela para Análise Multimodal

Análise Multimodal	
Recurso Multimodal (elemento analisado)	Análise da Capa
<b>Participante Representado</b> (indivíduo apresentado na imagem)	
<b>Distância</b> (enquadramento da imagem do PR)	
<b>Contato</b> (olhar do participante)	
<b>Manchete principal</b>	
<b>Letras</b> (tipo, tamanho, cor)	
<b>Saliência</b> (localização no primeiro plano ou no plano de fundo, contraste de cores)	
<b>Cores</b> (cores que predominam na capa)	
<b>Valor da informação</b> (localização das informações no <i>layout</i> da capa)	Lado esquerdo – o Dado:
	Lado direito – o Novo:

## Anexo 07: Ficha de aula

### Gênero Capa de Revista

- O gênero textual Capa de Revista é um **texto multimodal**, pois é composto por imagens e palavras;
- Para a leitura e compreensão desse gênero precisamos analisar todos os elementos (verbais e visuais) que ele apresenta;
- Os **recursos multimodais** produzem diversos **significados**;
- Então, precisamos analisar o que **significa** cada um desses **elementos visuais**;

### RECURSOS MULTIMODAIS

#### ✓ **Distância** (como o participante é enquadrado na imagem)

- Refere-se à proximidade do Participante Representado em relação ao ponto de vista do leitor ou observador. Essa distância pode ser:
  - Íntima (distância de proximidade com o observador – plano fechado);
  - Pessoal (distância média – plano médio);
  - Social (distância longa – plano aberto).

#### ✓ **Contato** (olhar do participante)

- Demanda (olha diretamente para o leitor); Esse tipo de olhar aproxima o leitor do participante, estabelecendo uma relação de identificação.
- Oferta (não olha diretamente para o leitor); Esse tipo de olhar dá a ideia de distanciamento do leitor.

#### ✓ **Letras** (tipo, tamanho, cores)

- Dependendo da cor, do tamanho ou do tipo de letra utilizado, vai acrescentar outros significados ao texto;

#### ✓ **Saliência**

- Efeitos do tamanho da imagem, cores contrastantes e localização no primeiro plano ou no plano de fundo (usados para dar destaque a algum elemento da imagem).

#### ✓ **Cores** (cores que predominam na capa – na imagem e plano de fundo)



#### ✓ **Valor da informação/posicionamento**

- Refere-se ao lado da capa em que as informações (verbais e visuais) estão localizadas.
  - Lado esquerdo: Indica informação conhecida pelo observador – **o Dado**.
  - Lado direito: Indica informação desconhecida pelo observador – **o Novo**.

