

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

KELLI KARINA FERNANDES FREIRE

LETRAMENTO VISUAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE
INTERIMAGÉTICA DA PROPAGANDA DE ALIMENTOS

MOSSORÓ
2015

KELLI KARINA FERNANDES FREIRE

LETRAMENTO VISUAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE INTERIMAGÉTICA DA PROPAGANDA DE ALIMENTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

MOSSORÓ

2015

KELLI KARINA FERNANDES FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em

Letras da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras na área de concentração em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

BANCA EXAMINADORA

José Roberto Alves Barbosa, Dr. – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Gilson Chicon Alves, Dr. – Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Sandra Maria Araújo Dias, Dra. – Examinadora
Universidade Federal Rural Semi-Árido
(Examinador Externo)

Moisés Batista da Silva, Dr. – Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Vicente de Lima Neto, Dr. - Examinador
Universidade Federal Rural Semi-Árido

Aprovada em: ____/____/____

Dedico esse trabalho a vocês que são tão importantes para mim:

Meu esposo Alexandre, meus filhos Gabriel e Davi, meus pais Fernandes e Aidê e minha irmã Cledna.

À minha tia Dagmar (*in memoriam*), que sempre foi minha inspiração na carreira de professora, e ao meu vovô Demétrio (*in memoriam*) que eu sei que teria muito orgulho de mim! Quanta saudade!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, sobre todas as coisas, por ter me capacitado e permitido chegar até aqui, a Ele toda honra e glória.

Ao meu esposo, Marcos Alexandre, por seu incentivo, paciência e ânimo em todas as etapas deste curso. Por me acompanhar e por ter deixado tantas

vezes o seu descanso de lado para cuidar dos nossos filhos enquanto eu escrevia. Obrigada por sonhar junto comigo, essa vitória também é sua!

Aos meus filhos, Gabriel Alexandre e Davi Alexandre, presentes de Deus na minha vida. Seus sorrisos alegram os meus dias! Filhos, meu esforço é por vocês!

À minha mãe, Aidê, por sua atenção, seus esforços e cuidados comigo e, principalmente, por tomar conta tão bem dos meus filhos para que eu pudesse estudar.

Ao meu pai, Fernandes, por ter me alfabetizado, despertado em mim o gosto pela leitura e por todo o seu esforço para que nunca me faltasse aquilo que eu precisava.

À minha irmã Cledna, minha amiga e companheira de sempre, obrigada por acreditar em mim, por se preocupar comigo e me ajudar.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Roberto Alves Barbosa, que com sua sabedoria e paciência me guiou durante toda a produção do trabalho. Obrigada por acreditar em mim!

Aos meus familiares, amigos e irmãos em Cristo pelas orações e incentivo.

Aos professores Gilson Chicon e Moisés Batista, por terem aceitado o convite para participar da banca de qualificação e pela valiosa contribuição dada.

A todos os colegas da primeira turma do Mestrado PROFLETRAS/Mossoró, por tudo que pude aprender com vocês e pela amizade tão especial.

A todos os professores do PROFLETRAS/Mossoró, pelos ensinamentos e por terem contribuído para o meu crescimento e aprendizagem durante este curso.

À Candice Cristiane, secretária do PROFLETRAS/Mossoró, sempre tão gentil e prestativa com todos nós.

Às amigas e colegas de turma, Valéria Batista, Aline Peixoto e Débora Praxedes, por tudo que pudemos compartilhar nos trabalhos em equipe e pelo incentivo e companheirismo durante essa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em especial à Faculdade de Letras e Artes, pelo suporte.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Joaquim Felício de Moura,
pela torcida e pelo apoio.

Obrigada a todos!

“Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”.

(Ângela Paiva Dionísio)

RESUMO

Esse trabalho surgiu das nossas reflexões enquanto professores ao percebermos que, com toda a tecnologia presente nos dias atuais, é um fato indiscutível que muitas linguagens estão presentes no cotidiano das pessoas. Os textos, antes compostos apenas pela linguagem verbal, passaram a ter mais de um modo de representação, ou seja, tornaram-se multimodais. Entre essas

diferentes linguagens encontram-se as imagens e um gênero que, entre outros, se destaca no uso das composições visuais é a propaganda. Sendo assim, é de extrema importância que os educandos sejam capazes de ler visualmente esses textos, interagindo com eles não só por meio da escrita mas também na dimensão visual. Assim, à luz das teorias de Kleiman (2005; 2008), Soares (2003), Dionísio (2006), Oliveira (2014) e Kress e van Leeuwen (2006) pretendemos intervir na aula de língua materna com vistas ao letramento visual dos alunos. Para tanto, o trabalho leva em consideração a propaganda de alimentos, desenvolvida utilizando-se da intertextualidade visual uma vez que foram elaboradas tendo como base títulos de filmes. O *corpus* é constituído por vinte atividades que foram elaboradas com base em cinco anúncios impressos da campanha publicitária denominada *Hollywood*, da indústria de alimentos Hortifruti, e nas capas dos DVDs dos filmes que deram origem a essas propagandas. Tais atividades foram aplicadas com alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Mossoró em duas fases: antes e após o estudo da Gramática do Design Visual, abordando os aspectos representacionais, interativos e composicionais das imagens, com o propósito de analisar de que forma os educandos já liam esses textos e se o estudo favoreceu o letramento visual destes. Foi possível constatar que este trabalho de intervenção contribuiu para o processo de aprendizagem dos alunos e foi de fato significativo para sua formação.

Palavras-chave: Letramento visual. Imagens. Propaganda. Gramática do Design Visual.

ABSTRACT

This work arose from our reflections while teachers and realizing that, with all this recently technology, it is an unarguable fact that many languages are present in people's lives now. When texts were composed only by verbal language, they have more than one representation mode, i.e., became multimodal. Among these different languages, there are images and a genre, and the one that stands out in using visual compositions is the advertisement. Thus, it is extremely important

that students are visually able to read these texts interacting with them not only by means of writing, but also in visual dimension. Then, with the theories of Kleiman (2005; 2008), Soares (2003), Dionísio (2006), Oliveira (2014) and Kress and van Leeuwen (2006), this work aims to be involved in the native language class in view of the students visual literacy. For this reason, it takes into account the food advertisement industry, which was developed using visual intertextuality, since it was drawn up based on movie titles. The corpus consists of twenty activities drawn up based on five print ads of an advertising campaign called Hollywood from Hortifruti Food Industry and on DVDs covers of movies that originated such advertisements. The activities were implemented in an elementary public school with students of the seven grade in Mossoró-RN, and there were two stages: before and after the study of Visual Design Grammar addressing aspects of representational, interactive and compositional of images, aiming to analyze the way in which students already read these texts and if this study has favored their visual literacy. It was noticed that this intervention work has contributed to the students learning process and was in fact, significant for their training.

Keywords: Visual Literacy. Images. Advertisement. Visual Design Grammar.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Capa do filme “Menino Maluquinho”	31
Imagem 2 – Anúncio “Horta de Elite”	32
Imagem 3 – Capa do filme “2 Filhos de Francisco”	33
Imagem 4 – Anúncio do “Chuchurek”	34

Imagem 5 – Capa do filme “Shrek”	36
Imagem 6 – Capa do filme “O Auto da Compadecida”	37
Imagem 7 – Anúncio “2 Milhos de Francisco”	41
Imagem 8 – Anúncio “E o Coentro Levou”	41
Imagem 9 – Anúncio “O Aipo da Compadecida”	43
Imagem 10 – Anúncio “Pepino Maluquinho”	44
Imagem 11 – Capa do filme “O Incrível Hulk”	47
Imagem 12 – Anúncio “A Incrível Rúcula”	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Chuchurek – aspecto representacional.....	64
Quadro 2 – Chuchurek – aspecto interativo.....	66
Quadro 3 – Chuchurek – aspecto composicional.....	68
Quadro 4 – 2 Milhos de Francisco – aspecto representacional.....	72
Quadro 5 – 2 Milhos de Francisco – aspecto interativo.....	74
Quadro 6 – 2 Milhos de Francisco – aspecto composicional.....	76
Quadro 7 – Pepino Maluquinho – aspecto representacional.....	81
Quadro 8 – Pepino Maluquinho – aspecto interativo.....	83
Quadro 9 – Pepino Maluquinho – aspecto composicional.....	86
Quadro 10 – A incrível rúcula – aspecto representacional.....	91
Quadro 11 – A incrível rúcula – aspecto interativo.....	92
Quadro 12 – A incrível rúcula – aspecto composicional.....	94
Quadro 13 – O Aipo da Compadecida – aspecto representacional.....	99
Quadro 14 – O Aipo da Compadecida – aspecto interativo.....	100
Quadro 15 – O Aipo da Compadecida – aspecto composicional.....	102

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	.....
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	.....
2.1 LETRAMENTO(S): MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS	.....
2.1.1 Letramento Visual	.....
2.2 A LEITURA DE IMAGENS NA AULA DE PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	.....
2.2.1 Os gêneros textuais	.....
2.2.2 A Gramática do Design Visual e sua estrutura	.....
2.2.3 A intertextualidade	.....
3 METODOLOGIA	.....
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	.....
4.1 A CAMPANHA PUBLICITÁRIA “HOLLYWOOD”, DA EMPRESA HORTIFRUTI	.....
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 1 E 2	.....
4.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 3 E 4	.....
4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 5 E 6	.....
4.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 7 E 8	.....
4.6 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 9 E 10	.....
CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....
REFERÊNCIAS	.....
A N E X O S	.....

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Seja na internet, tão apreciada pelos jovens, seja num panfleto entregue no meio da rua ou no folhear de uma revista, os alunos têm, diariamente, contato com inúmeras imagens. Atrelar a imagem ao texto escrito é, assim, uma prática já consolidada e presente no nosso dia a dia. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que, devido a utilização de variados modos de comunicação, capazes de unir linguagem escrita, oral e visual numa só produção, os textos têm se tornado altamente multimodais.

Nesse sentido, Tavares (2008, p. 47) destaca que

Por vivermos hoje numa era de imagens visuais, não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas, inclusive as crianças, passam boa parte do tempo vendo TV, manuseando computadores, convivendo com a mídia impressa que se utiliza fortemente de ilustrações e, em meio a isso tudo, há uma diversidade de gêneros textuais sendo utilizados, demonstrando diversas práticas de letramento. Daí a necessidade de se reconhecer a multimodalidade presente no letramento infantil, seja ele dado no ambiente familiar, social ou escolar.

Uma vez que essa multimodalidade dos textos é uma realidade presente no cotidiano dos alunos, convém trabalhar nas aulas de língua materna com toda a diversidade de gêneros, de forma a favorecer meios para que os educandos sejam capazes de compreender a função de cada um e que essa compreensão tenha sentido para eles.

Dentro dessa realidade, é imprescindível destacar a propaganda, um gênero caracterizado pela presença da imagem e que articula texto verbal e não verbal de forma a chamar a atenção do leitor/consumidor para o produto ou serviço anunciado. Sendo assim, é de extrema importância que os educandos sejam capazes de ler visualmente esses textos, interagindo com eles não só por meio da escrita mas também na dimensão visual.

Sabemos que nossos alunos estão em contato com esse gênero cotidianamente em várias atividades de sua prática social. Assim, é instigante refletir: De que maneira a propaganda, gênero de tão grande circulação social, que faz uso da imagem de forma intensa, pode ser trabalhada nas aulas de língua materna a fim de favorecer a aprendizagem dos educandos, uma vez que eles estão frequentemente em contato com este gênero no meio em que vivem? Para responder a esse questionamento, o presente trabalho levou em consideração a propaganda de alimentos intitulada "*Hollywood*", da empresa

Hortifruti. Essa série de reclames foi desenvolvida utilizando-se da intertextualidade visual, uma vez que foi elaborada tendo como base títulos de filmes. Nessa campanha, os alimentos, comercializados pela empresa, são apresentados como se fossem verdadeiras estrelas de cinema, explorando a criatividade e a comicidade como elementos que atraem a atenção do leitor/consumidor.

Buscamos nesta pesquisa identificar de que forma são articulados os textos e as imagens nas propagandas de alimentos, destacando os aspectos representacionais, interativos e composicionais das imagens, tendo como principal objetivo intervir na aula de língua materna com vistas ao letramento visual dos alunos. Tivemos, ainda, como objetivos específicos: coletar textos da propaganda de alimentos, que enfoquem aspectos intervisuais, relacionados a filmes; analisar os aspectos visuais das imagens, identificando aspectos representacionais, interativos e composicionais; e, utilizar, na aula de língua materna, as propagandas analisadas, com vistas ao letramento visual dos alunos.

Escolhemos, para o presente trabalho, trabalhar com um *corpus* constituído por dez atividades aplicadas em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Mossoró. As mesmas foram elaboradas com base das categorias descritas pela Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006), e tinham como foco a análise das propagandas já citadas, da empresa Hortifruti bem como as capas de filmes que deram origem às mesmas.

Num processo realizado em duas etapas, uma aplicação de atividade antes do estudo da teoria da GDV e, após o estudo em sala de aula sobre este tema, uma nova aplicação da mesma tarefa buscamos perceber se ocorreu o letramento visual dos alunos.

Para atingir o objetivo proposto, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos assim organizados: no primeiro capítulo, Introdução, apresentamos o motivo e o contexto da pesquisa bem como o objeto de estudo.

O segundo capítulo constituído pela fundamentação teórica, no qual fazemos um apanhado a respeito dos estudos de letramento com enfoque no letramento visual, que é o ponto primordial deste trabalho, tendo como base Kleiman (2005; 2008), Soares (2003), Dionísio (2006) e Oliveira (2014). Tratamos também a respeito da contribuição dada pela GDV, elaborada por Kress e van Leeuwen (2006), às aulas de língua materna, abordando a respeito

do gênero textual, da estrutura da GDV e da intertextualidade.

O terceiro capítulo, intitulado de metodologia, descrevemos os passos seguidos para obtenção do *corpus* desde o planejamento da atividade à intervenção na aula de língua materna com vistas ao letramento visual. No quarto capítulo, procedemos à análise e à discussão dos resultados obtidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico utilizado neste trabalho. Inicialmente, faremos uma abordagem a respeito dos estudos sobre letramento com ênfase no letramento visual, foco principal desta pesquisa. Em seguida, trataremos a respeito da teoria da Gramática do Design Visual, apresentando sua estrutura que define as categorias de análise desta investigação. Daremos, ainda, um enfoque quanto ao gênero textual e à intertextualidade, uma vez que escolhemos, para o trabalho em sala de aula, uma série de propagandas criadas a partir da relação entre textos.

2.1 LETRAMENTO(S): MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

Uma das grandes preocupações atualmente, no âmbito educacional do Brasil, é a alfabetização das crianças. Inúmeros programas têm sido implementados no sentido de desenvolver práticas que levem os alunos a estarem alfabetizados até uma determinada idade. Isso se deve ao fato de que as práticas de leitura e escrita são atos considerados essenciais para a inserção das pessoas nos contextos sociais.

Nesse sentido, saber ler algumas palavras ou apenas ser capaz de assinar o próprio nome são atividades que, por muito tempo, foram consideradas suficientes para que alguém fosse considerado alfabetizado e estivesse inserido em sociedade. Dessa forma, o espaço escolar passou a ser o lugar para se ensinar o domínio das letras, do ato de decodificar, ler e, também, da escrita. As práticas pedagógicas eram voltadas para levar os alunos a identificar as letras, as sílabas, as palavras, as frases e, enfim, os textos. O termo “alfabetização” era a palavra norteadora do trabalho escolar, o alvo a ser atingido pelo professor em relação ao seu aluno, porém, “com a complexidade relativamente maior do mundo do trabalho industrial e com a intensificação de práticas letradas na

cidade, após os anos 1950, isso passou a ser insuficiente” (ROJO, 2010, p. 24).

É notório que o mundo evoluiu com uma velocidade imensurável e, com tantas mudanças acontecendo, novas exigências também surgiram para que os indivíduos pudessem adequar-se e estarem realmente inseridos nesse contexto. Com a evolução das sociedades, a ideia de saber ler e escrever tal como antigamente era vista pela escola tem mudado significativamente e, na atualidade, as exigências são bem maiores. Soares (2003) pontua que, apesar das sociedades terem se tornado cada vez mais grafocêntricas (centradas na escrita) com a superação do analfabetismo, as pessoas não necessariamente adquiriram a competência exigida para usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

Em suma, não basta ler (decodificar) e escrever, mas é preciso também utilizar essas práticas no cotidiano, nas diversas atividades do indivíduo inserido em sua comunidade. À escola, diante de sua responsabilidade frente a esta realidade, coube então adotar uma nova concepção sobre tais questões. Não bastava, enfim, apenas alfabetizar, era preciso ir além e dotar os educandos de habilidades para lidar com as chamadas práticas letradas em sua vida social, diariamente. Surge, então, a partir de tais reflexões o termo letramento. Kleiman (2005) destaca que o conceito de letramento foi criado para fazer referência aos usos da escrita na escola mas também fora dela, em todos os lugares, isso porque a escrita está em toda parte. Ainda de acordo com a autora, esse termo surgiu como forma de explicar o impacto causado pela escrita não somente nas atividades escolares, mas em todas as atividades nas quais o sujeito se envolver. A palavra letramento origina-se do vocábulo inglês “literacy” que significa “letrado” e reporta ao fato de que ser letrado exige muito mais do que ter muitos conhecimentos ou ser culto, sábio, conhecedor de literatura, ou seja, é preciso, além de tudo isso, saber fazer uso da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas em seu meio social. Segundo Kleiman (2008), letramento é o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social.

A autora ressalta que, no Brasil, os estudos de letramento surgiram na metade da década de 1980, quando vários pesquisadores envolvidos com as práticas de uso da língua escrita constataram a necessidade de elaboração de um conceito que reportasse os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita de forma independente dos conceitos de alfabetização inerentes ao ensino e à escola. A partir daí, surgiu o termo letramento, referindo-se a “um conjunto de

práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Soares (2003) explica o recente surgimento da palavra letramento (na década de 80), afirmando que novas palavras são criadas quando surgem novas ideias e fatos, novas maneiras de compreender os fenômenos e foi isso que ocorreu ao surgir uma nova maneira de entender o ato da escrita no mundo social dando origem à necessidade de uma nova palavra a qual é o termo “letramento”.

Rojo (2010) afirma que, na sociedade urbana moderna, tudo que se faz envolve de alguma maneira a escrita, independente de as pessoas serem ou não alfabetizadas, uma vez que, mesmo analfabeto, o indivíduo participa de práticas comuns no seu dia a dia, como tomar um ônibus, observar os jornais expostos nas bancas de revista ou, ainda, utilizar o cartão magnético para sacar dinheiro no banco. Porém, há contextos, como a escola por exemplo, em que ser alfabetizado não é suficiente, pois é exigido um nível mais avançado de alfabetização. No entanto, é justamente a participação em práticas sociais como as citadas anteriormente que promoverá esse avanço no nível de alfabetismo. Quando se fala em práticas sociais, o caráter social do letramento fica evidente. A esse respeito, Soares (2003, p. 72) diz que

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. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Outro ponto importante a respeito do letramento são as condições para que ele ocorra. Sobre isso, Soares (2003) salienta que existem duas condições para o letramento: a escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material de leitura. No que diz respeito à escolarização, a autora frisa que foi justamente a ampliação do acesso à escolaridade que revelou a necessidade do letramento, já que um maior número de pessoas aprendeu a ler e a escrever e passou a sentir a necessidade de ir além de apenas ser capaz de dominar tais práticas. Quanto à segunda condição, Soares (2003) afirma que em países do Terceiro Mundo é comum se alfabetizar as crianças e os adultos sem, contudo, proporcionar-lhes as condições necessárias para as práticas da leitura e da escrita, isso porque o material impresso

disponível é escasso, as livrarias não existem, o preço de livros, jornais e revistas é alto e a população acaba não conseguindo ter acesso e, ainda, há a questão do número muito reduzido de bibliotecas. Nessas condições, é muito difícil, segundo a autora, que um indivíduo possa se tornar letrado e as campanhas de alfabetização no Brasil acabam por fracassar, pois, há um grande esforço para se ensinar a ler e escrever, mas não são oferecidas as condições para que as pessoas, depois de alfabetizadas, possam inserir-se no mundo letrado, ou seja, terem acesso à leitura e à escrita, aos materiais impressos como livros, revistas, jornais, bem como bibliotecas.

Diante dessa realidade, a escola viu a necessidade de rever suas práticas e buscar favorecer meios para que o processo de alfabetização ocorra; porém, baseando-se no que foi afirmado anteriormente, é possível concluir que ela não pode mais focar apenas no ensino das letras e sílabas para que os educandos sejam capazes de decodificar os textos, mas é preciso pensar nas práticas cotidianas. Não basta decodificar os textos, é preciso também compreendê-los, posicionar-se criticamente frente a eles, opinar sobre os assuntos tratados, entender para que servem e em que situações são utilizados os diversos gêneros textuais. Tudo isso, a partir da concepção de que essa preparação para o mundo da leitura e da escrita não se resume apenas ao universo escolar, mas para todos os âmbitos da vida social do aluno.

Kleiman (2007, p. 1) expressa que

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

Isso significa ensinar e aprender um conjunto de práticas sociais que envolvem de alguma forma a escrita em diversos contextos e, para isso, são necessárias várias habilidades que levem o indivíduo a ler e escrever visando objetivos tais como ser capaz de interpretar, informar-se, orientar-se, divertir-se, enfim, compreender as mais diversas mensagens às quais ele está exposto e recebe todos os dias. Isso permitirá ao indivíduo uma posição diferenciada em seu meio, em relação ao mundo que o cerca, pois ele dará as respostas esperadas nas variadas situações que se lhe apresentarem.

Corroborando com o que foi dito anteriormente, Soares (2003) afirma

que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Sabe-se que a escola é o local onde, naturalmente, se espera que a leitura e a escrita sejam trabalhadas a fim de que os educandos dominem esses atos de forma satisfatória às suas necessidades na vida cotidiana. Cabe ao espaço escolar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam meios para que os alunos tenham o conhecimento necessário a respeito dos gêneros textuais que os rodeiam em seu contexto social, fora da escola, compreendendo as características, a estrutura e a função destes para, assim, utilizá-los nas mais diversas práticas cotidianas, como fazer um alimento seguindo uma receita culinária, tomar um remédio observando as instruções constantes na bula, escrever um bilhete, convidar alguém para um evento, fazer uma lista de compras, informar-se por meio da leitura de um jornal, ou compreender uma propaganda que chama a sua atenção. Enfim, quaisquer atividades mais triviais ou complexas do dia a dia, que exijam o domínio da leitura e da escrita.

Considerando que os educadores estão envolvidos diariamente em atividades sociais e contextos diversos e que os alunos da mesma forma participam desse tipo de relação, é preciso levar em conta, enquanto professores de língua materna, quais são os conhecimentos especializados que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção de textos em língua materna. (KLEIMAN, 2008). Enquanto professores, essa reflexão é essencial para um trabalho realmente relevante nas escolas. Os educadores precisam pensar em suas práticas de que forma estão ajudando seus alunos a tornarem-se capazes de utilizar a leitura e a escrita fora dos bancos escolares onde as práticas são diversas e a esse respeito Rojo (2010, p. 27) afirma que “Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos de letramento que neles circulam” e, assim, a autora passa a utilizar o termo “letramentos”, no plural. Rojo (2010, p. 27) explica ainda que

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.

Os projetos de letramento na escola são de suma importância, uma vez

que abrem portas para uma formação que beneficiará o educando nas diversas atividades da vida social que envolvam a leitura e a escrita, atividades estas que são trabalhadas, conforme afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13) “como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.” A escola deve levar em conta que o letramento ocorre em etapas diferentes na vida dos alunos e que estes precisam experimentar ler o mundo à sua volta tendo dos pais e professores o direcionamento nessa leitura, ou seja, ir além de ensinar ao educando a estrutura da língua de maneira que o mesmo possa utilizá-la em suas práticas sociais. Em suma, cabe à escola ensinar a linguagem mas também proporcionar ao aluno a compreensão do papel dessa linguagem em sua vida social. Essa experiência não é possível se as crianças não forem inseridas em um ambiente em que a escrita esteja presente. É necessário, desde cedo, favorecer meios para que as crianças adentrem no mundo da leitura e, nesse ponto, além da escola existe também a responsabilidade da família nesse incentivo ao universo dos textos. Uma criança que vive numa casa onde os adultos leem certamente será despertada para a prática da leitura e, conseqüentemente, da escrita também. Vieira (2002, p. 5) afirma que “O letramento familiar pode ser entendido como o contato dos signos através dos pais, seja pela estória contada na hora de dormir ou canções ensinadas às crianças”, pois para a autora esses modos de letramento auxiliam no processo de incentivo à leitura.

Rojo (2010) trata ainda sobre a visão do professor a esse respeito, já que este pode argumentar que essa já é a prática da escola, porém é algo restrito ao que se chama de “letramento escolar” e a ideia seria a de ampliar as práticas letradas nas quais os eventos de letramento escolar se baseiam. É evidente, nesse sentido, que as práticas de letramento se diferenciam dentro e fora da escola tendo, nesses dois âmbitos, funções distintas. De acordo com Kleiman (2005), enquanto fora da escola as práticas de letramento visam objetivos sociais, no âmbito escolar elas têm por meta desenvolver no aluno certas habilidades e competências e que isto pode ou não ter relevância para o aprendiz. Segundo a autora, as práticas escolares denotam que, independentemente do tempo e do espaço, há um sujeito que é sempre o mesmo, quer ele seja o primeiro de sua família ou do seu bairro a aprender a ler e a escrever, quer ele faça parte de uma família formada por pessoas intelectuais ou, ainda, que ele faça parte de uma comunidade onde não se saiba

ler ou escrever. Porém, a partir do momento em que o trabalho didático leva em conta que todos os dias há uma diversidade de textos circulando entre os diversos grupos sociais onde os educandos estão inseridos, isso muda de forma que as atividades didáticas passam a sofrer influências voltadas a conduzir o modo como deve ser feito o ensino da escrita.

Ampliando a reflexão a respeito do letramento, é importante frisar que, diante de toda a transformação tecnológica ocorrida nos últimos anos, não se pode considerar a existência de um único letramento mas de múltiplos letramentos. Rojo (2010) destaca que, devido ao desenvolvimento rápido da era da informação com aparelhos celulares, computadores, televisores, cada vez mais modernos, a sociedade tem podido manter-se em constante conexão com as informações que chegam quase que instantaneamente e, além disso, essas ferramentas também têm se tornado os instrumentos do trabalho das pessoas nos dias atuais. Tudo isso permitiu que a linguagem puramente escrita tenha se misturado com outras linguagens (daí o termo multiletramentos) tais como o desenho, a fotografia, a música, os vídeos, entre outros. Segundo a Rojo (2010, p. 28), “Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses)”, e tudo isso levou ao fato de, hoje em dia, mesmo os textos escritos que circulam em nossa sociedade tenham se transformado, assumindo outras linguagens como as já citadas.

Rojo (2010) faz ainda uma reflexão sobre que práticas letradas escolares são realmente importantes diante dessas tantas mudanças ocorridas na sociedade. A autora cita um grupo chamado Grupo de Nova Londres, que respondeu a essa difícil questão dando um conceito para a palavra multiletramentos, no qual o prefixo “multi” refere-se tanto a “multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos” quanto à “multiculturalidade e diversidade cultural” (Rojo, 2010, p. 29), ou seja, para eles a chamada pedagogia dos multiletramentos centraliza-se nos modos de representação, que são as linguagens, e estes vão muito além da linguagem verbal e que, ainda de acordo com Rojo (2010, p. 29), “diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”.

A referida autora continua sua exposição questionando quais seriam então as práticas letradas adequadas para a sala de aula, já que há tão grande diversidade delas na sociedade contemporânea. Diante dessa multiplicidade de práticas, a autora defende a necessidade do que ela chama de organizadores

para orientarem a seleção de objeto de ensino dentro dessas múltiplas práticas conduzindo, assim, a construção de um currículo que atenda as expectativas e necessidades já discutidas ao longo deste trabalho no que se refere ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Esses organizadores seriam, os conceitos de “esfera de comunicação ou de atividade humana” e de “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, *apud* ROJO, 2010, p. 30).

Cabe então à escola buscar quais são os eventos de letramentos que ocorrem no meio dos alunos e que textos são realmente relevantes serem trabalhados com eles, isso porque na vida social todos estão em constante contato com as mais diversas atividades que envolvem a leitura devido aos diferentes contextos nos quais nos encontramos, seja em casa, na escola, no trabalho, na igreja, nas redes sociais, entre outros. É muito importante que a escola, mais especificamente o professor, conheça e compreenda a cultura local dos alunos para poder relacionar os eventos de letramento em que participam em suas comunidades (ROJO, 2010, p. 31).

São muitas as atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula para favorecer meios para que haja o letramento dos alunos. Kleiman (2005) destaca que, uma vez que o letramento envolve a participação em práticas sociais nas quais é exigido o uso da escrita, atividades como a escrita de cartas, a discussão sobre uma notícia, recomendar ou fazer uma crítica a algum livro, podem ser atividades propícias para serem realizadas com vistas ao trabalho com o letramento. A autora destaca que o letramento envolve ainda a compreensão, num determinado contexto, do sentido dos textos ou quaisquer outros produtos culturais escritos. Dessa forma, desenvolver atividades que motivem a compreensão da escrita ou que ampliem no aluno a quantidade de informações e conhecimento é muito importante.

2.1.1 Letramento Visual

Ao levar em conta o contexto social em que o aluno está inserido, o professor abre o espaço, em sua prática, para trabalhar com os aprendizes os inúmeros gêneros textuais que circulam a todo momento nas diversas situações em que estão inseridos. Segundo Dionísio (2006, p. 131), “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

Com toda a tecnologia presente nos dias atuais, é um fato indiscutível que muitas linguagens estão presentes no cotidiano das pessoas. Os estudantes mantêm contato diário com a *internet*, por exemplo, seja nas redes sociais, seja nos *blogs* etc., através das propagandas na própria *internet* ou na televisão, em revistas, panfletos entregues na rua, entre outros. Estas são situações em que muitas representações são usadas e, dentre elas, destaca-se a imagem, o que faz necessária uma reflexão a respeito do letramento visual. Oliveira (2008b, p. 98) afirma que

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

A esse respeito, Santos (2006) pontua que qualquer que seja o texto escrito, ele é composto por mais de um modo de representação, ou seja, ele é multimodal. Dessa forma, não se pode deixar de levar em consideração essa multimodalidade ao se planejarem atividades com textos na aula de línguas. Trata-se de levar em conta que, junto à linguagem verbal, há toda uma série de outras linguagens que a acompanha como a imagem, por exemplo, que merece destaque por ser algo tão presente no dia a dia das pessoas seja num panfleto, num outdoor, numa página de um site, uma mensagem numa rede social, ou uma propaganda, por exemplo. A imagem é tão importante que, muitas vezes, dispensa a palavra escrita e “fala por si só”, assim, dar a ela o espaço necessário no trabalho com o texto em sala de aula é algo essencial e, assim sendo, pode-se concluir que o letramento visual deve ser algo presente, concreto, no trabalho na sala de aula.

Silva (2013) destaca que esse tipo de letramento consiste em produzir efeitos de sentido a partir de textos imagéticos, ou seja, construídos utilizando-se da linguagem não-verbal ou até mesmo da união entre texto verbal e texto não-verbal. Essa produção de sentido, nesse tipo de texto, ocorre através da observação dos variados traços semióticos do mesmo. O leitor precisa prestar atenção a diversos aspectos presentes no texto, tais como ilustrações, formas, cores, disposição dos elementos, entre outros.

De acordo com Dionísio (2006), a união entre o material visual e a escrita é cada dia mais evidente em nossa sociedade e as imagens não são

usadas apenas para divulgar informações mas, acima de tudo, para mostrar as relações entre as pessoas e a sociedade e o que esta representa. Podemos ler as imagens a partir de diferentes pontos de vista e elas vão assim adquirindo sentidos, significados, para nós e isso nos leva a perceber que é muito importante dar essa atenção ao mundo visual, uma vez que ele nos conduz a diferentes formas de ver o mundo, de analisá-lo, de tomar uma posição sobre ele e tudo isso parte do entendimento de que as imagens são instrumentos que podem auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Observamos que o letramento visual passa a ser parte indissociável da organização social das comunidades e, dessa forma, está também diretamente ligado à composição dos diversos gêneros textuais que, sejam eles falados ou escritos, são multimodais, ou seja, representados de mais de um modo. Segundo Silvino (2014), o letramento visual consiste na capacidade que alguém apresenta de ver, compreender, interpretar e comunicar aquilo que ele interpretou através da visualização e isso significa que a pessoa pode ser considerada letrada visualmente quando, ao olhar uma imagem com muita atenção, busca perceber quais são os objetivos, as intenções, da mesma. Procópio e Souza (2009) citam quais são as habilidades que uma pessoa letrada visualmente desenvolve: compreende os elementos básicos do design visual; percebe de que forma as imagens influenciam emocional, psicológica, fisiológica e cognitivamente, bem como compreende as imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas. Enfim, o indivíduo letrado precisa ser capaz de “perceber, organizar, construir sentido e expressar o que foi compreendido em um texto formado por vários aspectos modais (visual, escrita e som)” (SILVINO, 2014, p. 3).

Diante dessa realidade, cada vez mais os professores têm se preocupado em inserir nas atividades realizadas em sala de aula uma multiplicidade tanto de gêneros quanto de recursos tecnológicos disponíveis atualmente, levando os educandos a esse letramento visual que, conforme foi discutido anteriormente, é de suma importância para a formação dos mesmos. Procópio e Souza (2009), a esse respeito, afirmam que o letramento visual deve fazer parte do programa de ensino das escolas porque não é apenas através da mera exposição das imagens que o indivíduo se tornará capaz de compreender o significado da imagem, e sim por meio de uma ampla exposição além das devidas, e variadas, intervenções decorrentes do espaço escolar.

Para Silvino (2014, p. 5), “a multimodalidade, presente nas mídias, nos

livros didáticos e na sociedade, necessita ser compreendida em todas as suas formas utilizadas para transmitir o conhecimento e a informação.”. Essa afirmação reforça o que vem sendo discutido, visto que entre essas tantas formas utilizadas na transmissão dos conhecimentos a imagem tem lugar de destaque. A autora declara ainda que, na sociedade em que vivemos, a velocidade das informações é muito grande e, portanto, os meios multimodais estão, a todo momento, presentes nas sociedades o que leva os educadores, nos dias atuais, a darem atenção a esse tipo de letramento (visual) refletindo como as informações visuais que constituem as imagens podem ser úteis no processo de aprendizagem.

A concepção de que um texto era composto apenas pela linguagem verbal, como vimos, tem sido modificada ao longo do tempo. Conforme foi tratado anteriormente, sabemos que, nos dias atuais, outras linguagens são acrescentadas à parte verbal e, dessa forma, o visual passou a receber atenção dentro do trabalho com textos tendo reconhecida a importância que estas sejam trabalhadas nas aulas de língua materna. Uma vez que, ao se trabalharem textos na escola, esperamos proporcionar meios para que os alunos sejam capazes de compreendê-los, interagir com eles, posicionar-se criticamente, esse trabalho com o texto em sala de aula não deve se restringir ao uso da diversidade de gêneros somente, ou seja, não basta “apresentar” ao aluno toda uma gama de gêneros, e sim trabalhar com eles suas funções, sentidos, objetivos e, também, a forma como são compostos.

Dentro da discussão sobre essa multimodalidade e o trabalho na sala de aula, convém destacar que Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que, devido à utilização de variados modos de comunicação, capazes de unir linguagem escrita, oral e visual numa só produção, os textos têm se tornado altamente multimodais. Isso significa que os textos não são mais compostos apenas de palavras mas, também, de outros recursos, o que justifica o termo *multimodais*, e entre esses recursos está a imagem. Baseando-se no fato de que além da linguagem verbal outros recursos semióticos, como os visuais, podem ser utilizados no processo de comunicação e representação, os autores citados elaboraram, no ano de 1996, a chamada Gramática do Design Visual, uma ferramenta que surgiu para dar suporte à análise das imagens e composições visuais.

Kress e van Leeuwen (2006) consideram que não apenas a linguagem verbal pode ser analisada, mas também a visual. A esse respeito, Barbosa

(2012) expõe que, partindo da ideia de que as imagens são compostas por elementos que se combinam entre si formando um todo coerente, esses teóricos propuseram descrever as imagens. Por isso, objetivando expressar diferentes significados, a Gramática do Design Visual propõe fazer uma descrição das imagens e, nesse sentido, contribui para a identificação das estruturas visuais e de seus códigos. Essas estruturas aqui referidas podem incluir, na forma de participantes representados, pessoas, lugares ou objetos e a maneira como são organizadas pode se dar em níveis de complexidade diversos.

Se antes as imagens no contexto escolar serviam apenas para ilustrar textos e livros, hoje elas têm um papel de suma importância pois são carregadas de significados. Isso reforça a constatação da importância do letramento visual e do papel desempenhado pela escola no sentido de favorecer meios para que os alunos cheguem a esse letramento. Araújo (2011, p. 72) afirma que “A linguagem visual, comumente negligenciada ou tratada com base no paradigma da escrita em sala de aula, requer do leitor instrumentos próprios para sua leitura tanto quanto a linguagem verbal.”, e é a escola que pode disponibilizar esses instrumentos tão importantes para a formação adequada dos educandos.

2.2 A LEITURA DE IMAGENS NA AULA DE PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

2.2.1 Os gêneros textuais

Os textos são parte da vida cotidiana. Seja de forma oral ou verbal, estão continuamente sendo produzidos e uma variedade de gêneros textuais circula no meio social continuamente. Segundo Bakhtin (1997), em qualquer que seja a esfera da atividade humana há uma relação com a utilização da língua. Assim, da mesma forma como tais atividades são variadas, os modos de se utilizar essa língua também o serão e esse uso da língua será efetivado através de enunciados, tanto orais quanto escritos. Dessa forma, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso.” (Bakhtin, 1997, p. 279).

Para Swales (1990), o propósito comunicativo é o que dá forma ao gênero e determina sua estrutura interna. O autor partiu da análise do termo gênero que costumava ser associado ao contexto literário apenas e, posteriormente, passou a referir-se a uma categoria particular de discurso, seja ele falado ou escrito e que tenha ou não finalidades literárias. Como o autor

considerava ainda o conceito vago, considerando que tal caracterização do gênero, como se fosse apenas um mecanismo, não levava em conta o fato de que a língua era uma questão de escolha, o autor buscou a construção de sua própria definição, partindo do enfoque das disciplinas de estudos folclóricos, estudos literários, linguística e retórica, e propôs uma concepção integrada de gênero que englobava tanto os participantes da comunidade discursiva, quanto os eventos de comunicação e, ainda, as convenções socioculturais. Swales (1990, p. 58) propõe então como definição para gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a base para o gênero. Essa base é que molda a estrutura esquemática do discurso e que influencia e impõe limites à escolha de conteúdo e de estilo.

Os gêneros estão, como podemos concluir, presentes nas mais diversas atividades comunicativas diárias dos indivíduos e é na escola que o estudo dos mesmos se concretiza. A escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula na aula de língua materna é de suma importância. A esse respeito, Bazerman (2011, p. 31) pontua que

O gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis.

O autor destaca ainda que, enquanto professores criativos e que desejam desenvolver a habilidade de expressão, a flexibilidade e a criatividade de seus alunos, é necessário tentar identificar que tipos de enunciados os alunos já são capazes de fazer desde que orientados sobre o que tais enunciados fazem e como o fazem. Dessa forma, a escolha estratégica dos gêneros que serão levados para serem trabalhados em sala de aula propiciará a introdução dos alunos em novos discursos que irão além daquilo que eles já conhecem.

Partindo de tais reflexões, convém destacar o gênero propaganda que, como foi enfatizado anteriormente, faz parte do cotidiano na vida social e que, portanto, merece atenção no trabalho em sala de aula. Esse gênero costuma

atrelar texto escrito e imagens em sua composição, sendo que o visual normalmente não recebe a devida atenção por parte dos leitores da forma como o verbal a recebe. A esse respeito, Carvalho (2014, p. 9) destaca que

A criação publicitária é pluridimensional e pode ser apreciada e descrita sob a perspectiva dos estudos da linguagem. Uma leitura da publicidade que aborde a linguagem utilizada junto com as imagens é relevante para a formação e desempenho do profissional de diversas áreas da comunicação e do ensino de línguas.

2.2.2 A Gramática do Design Visual e sua estrutura

Em todos os contextos da vida em sociedade, as imagens, conforme já foi destacado, estão presentes. Com tal circulação, de acordo com Santos, Z. (2010), as imagens colocaram a linguagem visual categoricamente em destaque, fazendo com que os textos antes compostos apenas de linguagem verbal dessem lugar a textos multimodais, ou seja, que apresentam mais de uma modalidade semiótica em sua composição, o que comprova que a comunicação na sociedade atual é dinâmica.

Theisen, Leffa e Pinto (2014) pontuam que, ao fazerem uso das informações imagéticas, os textos buscam atingir o maior número possível de leitores em pouco tempo, isso porque é muito mais veloz a percepção ao se fazer a leitura de um texto visual do que um escrito. Os autores exemplificam essa realidade ao citarem, por exemplo, os smartphones. Ao manusearem esses aparelhos, as pessoas o fazem buscando ícones, ou seja, imagens em vez de títulos que são os textos escritos. Da mesma forma, ao se passar de carro em uma rua e deparar-se com um outdoor, é a imagem ali presente que chamará primeiro a atenção do observador, uma vez que nem sempre há tempo hábil para ler o texto verbal que está atrelado à mesma. Assim, é possível comprovar a importância das imagens que aparecem atreladas aos enunciados verbais na construção dos seus sentidos. Elas não estão ali presentes apenas para “ilustrar” aquela página, outdoor, panfleto, etc. mas trazem em si significados de suma importância e que precisam e merecem ser levados em conta e analisados para o entendimento da mensagem.

Além de serem parte do cotidiano das pessoas em sua vida social, as imagens estão também presentes no contexto escolar, o que traz à tona uma reflexão a respeito do tratamento que tem sido dado aos elementos visuais

presentes nos textos que são trabalhados na sala de aula. Nesse sentido, Petermann (2005, p. 1) afirma que

As imagens ainda são, percebidas como um meio de comunicação menos especializado do que o verbal, já que a leitura de textos visuais é menosprezada na escola, que acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), iletrados visuais.

Segundo Theisen, Leffa e Pinto (2014, p. 114), “a fusão do verbal com o não verbal é pouco explorada em contextos educacionais, sugerindo a necessidade de se inserirem mais práticas e eventos de letramentos visuais nesses ambientes.” É nesse sentido que Kress e van Leeuwen (2006) defendem a necessidade do chamado letramento visual e propõem uma gramática visual com intuito de que a mesma possa nortear a análise das composições visuais, visto que a comunicação visual, conforme afirma Santos, Z. (2010), tem dominado cada vez mais as diversas práticas e contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos diariamente. Diante dessa realidade, ser “visualmente letrado” tornou-se algo de suma importância uma vez que a ausência desse tipo de letramento poderá trazer prejuízos seja na vida pessoal, seja no local de trabalho ou outra atividade social da qual alguém esteja participando.

Segundo Almeida (2008), a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen surgiu no contexto da investigação linguística como uma ferramenta crítico-analítica destinada a resolver dificuldades na análise sistemática das estruturas visuais e de outros códigos semióticos do gênero. Almeida (2008, p. 9) afirma ainda que

O que a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen advoga é a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias.

A autora destaca que Kress e van Leeuwen elaboraram a Gramática Visual partindo do pressuposto de que a linguagem visual, da mesma forma que a linguagem verbal, possui uma sintaxe própria em que elementos se organizam em estruturas visuais a fim de comunicar um todo coerente, o que até então era algo exclusivo apenas da análise de textos verbais.

As contribuições dos estudos de Kress e van Leeuwen, conforme afirmam Bessa, Câmara e Barbosa (2008), são muito valiosas para

compreendermos a linguagem visual, uma vez que tais reflexões têm como objetivo fazer a interpretação bem como o que as autoras chamam de “(des)construir” as imagens, tanto em seu conteúdo quanto em sua forma, levando em conta o contexto histórico-social da produção e também a relação existente entre o autor e o público participantes dessa construção, visando tanto compreender quanto identificar os sentidos nos cenários imagéticos.

A Gramática do Design Visual estrutura-se a partir da análise de três aspectos básicos: representacional, interativo e composicional.

O aspecto representacional consiste em analisar a relação entre os participantes que compõem a imagem, sendo responsável pelas estruturas envolvidas na construção visual dos eventos, dos objetos, dos participantes e também das circunstâncias em que ocorrem. Kress e van Leeuwen (2006) dividem essa função em duas partes: estrutura narrativa e estrutura conceitual.

A estrutura narrativa ocorre quando há relações sendo estabelecidas entre os participantes e, com isso, há ações sendo representadas, estas são desempenhadas por um vetor que é o elemento que promove a interação entre os participantes e que transmite a noção de direção.

Imagem 1 – Capa do filme “Menino Maluquinho”



Fonte: http://moviespictures.org/movie/Menino_Maluquinho_-_O_Filme_1994

Na imagem 1, observa-se que o processo narrativo uma vez que o menino estende a mão e nesta está a figura do desenho do menino maluquinho. Essa mão estendida do participante é o chamado vetor.

Segundo Fernandes e Almeida (2008, p. 13), dependendo do tipo de vetor e do número de participantes envolvidos, pode-se perceber “alguns processos narrativos: ação, reação, processo verbal e processo mental.” O participante que dá origem ao vetor é chamado de ator, este é normalmente o elemento mais saliente da composição visual. Quando há a participação de apenas um ator, que não interage com nenhum outro elemento, há uma estrutura não-transacional. Quando há mais de um participante, a estrutura denomina-se transacional. Nesse caso, há o elemento do qual parte o vetor e o elemento ao qual este se dirige, que se chama meta, e os participantes, que são chamados de iteradores, podem oscilar entre esses dois papéis (ator ou meta). Essa estrutura chama-se bidirecional. As imagens a seguir mostram as estruturas: não-transacional (imagem 2) e transacional (imagem 3).

Imagem 2 – Anúncio “Horta de Elite”



Fonte: <https://direitobemfeito.wordpress.com/2010/11/17/horta-de-elite/>

Imagem 3 – Capa do filme “2 Filhos de Francisco”



Fonte: <http://www.mp3mp4mp5players.net/dvd-filme-2-filhos-de-francisco.html>

Quanto às reações, a partir do momento em que um dos participantes estabelece uma ação, o seu olhar na direção de alguém ou de alguma coisa consiste num processo de reação. O participante que olha chama-se reator, têm aspectos humanos e realiza-se por meio de um vetor que é formado por uma linha de olhar e pela direção do olhar fixo dos participantes.

As reações podem ser transacionais, quando é possível identificar qual é o alvo do olhar do participante e não-transacionais quando, ao contrário, não há essa identificação.

As reações transacionais ocorrem quando podemos identificar qual é o alvo do olhar e este objeto é chamado de fenômeno. Já as reações não transacionais ocorrem, conforme já foi tratado, quando o alvo do olhar do ator não é visualizado na imagem, ou seja, não é possível identificar qual é o alvo desse olhar; há, nesse caso, apenas um participante que olha. Há, ainda, um tipo de vetor encontrado em balões de fala ou de pensamento, que unem o participante que é chamado de dizente (quando há fala, processo verbal) ou um experienciador (no caso de pensamentos, processo mental) a um conteúdo. Denomina-se *enunciado* aquilo que se fala e *fenômeno* aquilo que é pensado.

A estrutura conceitual ocorre quando não é possível identificar nem a presença de um vetor nem de ações. Segundo Fernandes e Almeida (2008, p. 16), “As representações conceituais descrevem quem é o participante representado em termos de classe, estrutura ou significação”. Observamos na imagem a seguir uma estrutura conceitual:

Imagem 4 – Anúncio do “Chuchurek”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

Kress e van Leeuwen (2006) estabelecem que essas representações podem ocorrer em três processos: classificacional, analítico e simbólico.

No processo classificacional, os participantes são apresentados em grupos que se caracterizam pela presença de atributos semelhantes entre todos os elementos classificados. Há uma correspondência entre os participantes na composição visual que interagem entre si de maneira ordenada, na qual há participantes que atuam como subordinados em relação a um outro participante que é o “superordinado”.

Quanto ao processo conceitual analítico, as autoras destacam que, nesse caso, os elementos relacionam-se por meio de uma estrutura que associa as partes ao todo. É possível identificar dois participantes que são o portador (que é representado pelo todo) e os atributos possessivos (que são representados pelas partes). Por serem edificadas tendo como base a relação entre a parte e o todo, as estruturas analíticas caracterizam-se por estabelecer relações entre o todo e o portador bem como entre as partes e os atributos possessivos. Tais estruturas podem ser classificadas em estruturadas e desestruturadas. As estruturadas ocorrem quando apresentam rótulos ou descrições a respeito de suas partes e as desestruturadas quando não determinam qual é a relação entre a parte e o todo.

No processo simbólico, os participantes são representados por aquilo que simbolizam e são. Eles chamam a atenção por meio de atributos como tamanho, cores, posição, entre outros, o que, de acordo com Fernandes e Almeida (2008, p. 17), “Kress e van Leeuwen consideram uma relação entre o **portador** (carrier) e seus atributos possessivos.” Esses atributos subdividem-se em atributivos e sugestivos. Os atributivos ocorrem quando o participante é destacado por meio de sua posição dentro da composição visual, do tamanho exagerado, da iluminação, do nível de detalhes, do foco. Já nos sugestivos ocorrem quando há a presença de um único participante, o portador, e o significado simbólico é determinado através da “mistura de cores, da suavidade do foco ou da acentuação da luminosidade, o que faz com que apenas o contorno ou a silhueta dos participantes seja apresentado”.

As representações interativas têm como foco o observador da imagem e permitem estabelecer uma relação entre o observado e o observador, representando uma relação social particular entre aquele que produziu a imagem e aquele que a recebeu e, também, com o objeto que foi representado. Nesse processo distinguem-se quatro recursos que podem ser utilizados: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

O contato consiste na relação entre o participante representado na imagem e o leitor. Se o participante olhar diretamente para o seu observador, ocorre a chamada *demanda* na qual o produtor da imagem tem o objetivo de agir sobre aquele que a observará. Essa relação produtor/observador pode ser caracterizada a partir da análise da expressão facial e dos gestos e estes elementos pretendem sempre provocar reações no observador. Observa-se na imagem abaixo a ocorrência da *demanda*.

Imagem 5 – Capa do filme “Shrek”



Fonte: <https://coversblog.wordpress.com/category/megapost/page/28/>

Quando não há esse olhar direto ao leitor, ocorre o que se chama *oferta*, nesse caso não se estabelece nenhuma relação entre produtor e observador. De acordo com Câmara (2008), o contato tem relação com a construção visual dos participantes seja o olhar direto ou não para os espectadores. A imagem seguinte exemplifica a chamada *oferta*.

Imagem 6 - Capa do filme “O auto da Compadecida”



Fonte: <http://blogcapas.blogspot.com.br/2008/08/o-auto-da-compadecida.html>

A distância social refere-se à posição do participante em relação ao leitor, podendo ser esta próxima ou distante. Fernandes e Almeida (2008, p. 19)

afirmam que:

Kress e van Leeuwen utilizam planos idênticos aos do cinema para a formatação de sua linguagem, mas três desses enquadramentos sintetizam bem essa relação: plano fechado (close shot), plano médio (medium shot) e plano aberto (long shot).

Segundo Câmara (2008), na distância social, os planos tomados por quem produz a imagem apresentam significados diferentes. Ocorre o plano fechado quando a cabeça e os ombros do participante representado compõem a imagem:

Imagem 1 – Capa do filme “Menino Maluquinho”



Fonte: http://moviespictures.org/movie/Menino_Maluquinho_-_O_Filme_1994

O plano médio ocorre quando o participante é mostrado até o joelho:

Imagem 3 – Capa do filme “2 Filhos de Francisco”



,Fonte: <http://www.mp3mp4mp5players.net/dvd-filme-2-filhos-de-francisco.html>

Quando aparece o corpo todo do participante, ocorre o plano aberto:

Imagem 5 – Capa do filme “Shrek”



Fonte: <https://coversblog.wordpress.com/category/megapost/page/28/>

Quanto mais próximo for o enquadramento mais íntimos serão os participantes e quanto mais distante mais estranhos serão.

Câmara (2008) destaca que quando os participantes são retratados em plano fechado (*close-up*), apresentam-se mais próximos do que estão na realidade, nesse tipo de plano há um corte que proporciona ao observador uma maior intimidade com as características expressas pelo participante retratado.

No chamado plano aberto ou *long shot*, os participantes apresentam-se de forma mais distanciada, as cenas são “dinamizadas” através de planos de fundo particulares. Tais planos, segundo Câmara (2008, p. 77) “estabelecem uma relação do tipo social com o leitor.” A autora pontua ainda que

Construir uma imagem, segundo Kress e van Leeuwen (1996), envolve mais que escolher entre demanda e oferta, implica também a seleção do ângulo, ou seja, da perspectiva ou ponto de vista, e as possibilidades de expressar subjetivamente atitudes em relação ao participante representado, seja ele humano ou não.

A perspectiva refere-se à óptica na qual os participantes são expostos. Essa apresentação pode ocorrer em três diferentes ângulos: frontal, oblíquo e vertical. O frontal dá-se quando a imagem está de frente, disposta de forma que ocorre uma interação entre o participante e o observador ao mesmo nível de olhar e há igualdade na relação de poder. Nesse ângulo, conforme Fernandes e Almeida (2008, p. 21), o observador é interpretado como um sujeito “que compartilha a visão dos produtores da imagem.” Na composição visual a seguir observa-se o ângulo frontal:

Imagem 7 - Anúncio “2 Milhos de Francisco”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

No ângulo oblíquo, o participante é mostrado de perfil, dando a impressão de desatenção, distração, como se aquilo que é visto na composição visual fosse algo alheio ao observador. Na imagem abaixo, o coentro está no ângulo oblíquo, o que pode ser percebido pela posição na parte inferior da hortaliça, como se estivesse andando para a esquerda, ou seja, de perfil.

Imagem 8 - Anúncio “E o coentro levou”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

No ângulo vertical, a imagem pode ser posicionada de cima para baixo, fazendo com que o produtor e o participante demonstrem exercer poder sobre o

objeto; de baixo para cima, de forma que o objeto ou participante detenham o poder; e, ainda, no nível do olhar, estabelecendo igualdade de poder.

A modalidade refere-se ao “nível de realidade” que a imagem transmite que tanto pode ser mais próximo da realidade quanto mais distante e, para isso, é possível utilizar-se de quatro mecanismos: cor, contextualização, iluminação e brilho. Fernandes e Almeida (2008, p. 22) explicam que:

A modalidade na imagem, portanto, tem relação com o valor de verdade, das afirmações a respeito do mundo, que são exibidos. Imagens podem representar o mundo como se fosse real, de modo natural (*realis*), ou como imaginário (*irrealis*).

Segundo Cardoso (2008, p. 68), o termo modalidade (na comunicação visual) relaciona-se com a representação de “pessoas, lugares e coisas como se fossem reais” sendo moduladas de forma naturalista, sensorial, científica ou abstrata.

Quanto aos quatro mecanismos citados anteriormente, podemos destacar que a cor, um marcador da modalidade naturalista, apresenta três escalas que são: as cores saturadas (saturação total da cor ou ausência de cores); cores diversificadas (uma série diversificada de cores ou a monocromia); cores modalizadas (uso de tons diversos de uma cor ou o uso de uma única cor).

O aspecto composicional, por sua vez, diz respeito à forma como os elementos visuais são relacionados entre si. Consiste em permitir que sejam criadas representações coerentes a partir da união entre os elementos representacionais e interativos. Relaciona-se com os aspectos informativos do texto e a saliência, ou seja, elementos que mais se destacam e, dessa forma, conduzem a leitura. São três os sistemas inter-relacionados que demonstram os significados de uma composição: valor de informação, saliência e estruturação.

O valor de informação diz respeito à maneira como os elementos são posicionados numa imagem (esquerda/direita, topo/base, centro/margem). Quando a disposição ocorre da esquerda para a direita, Kress e van Leeuwen (2006) denominam como *dado* os elementos posicionados do lado esquerdo e *novo* os do lado direito. O *dado* apresenta informações que o leitor já conhece e o *novo*, como o próprio nome indica, refere-se às informações inéditas ao observador. Quando os elementos dispõem-se no topo ou na base, denomina-se *ideal* o que está na parte superior e *real* o que aparece na parte inferior, esta

opõe-se à informação do topo por ser considerada mais verdadeira, mais concreta. Classifica-se, ainda como *central* o elemento que está posicionado no centro e *marginal* o que está nas margens. Quando um elemento está no centro da composição visual, ele é denominado núcleo da informação, e os elementos ao seu redor apresentam valor menor, de dependência ou de subordinação em relação àquele que está no centro. Na imagem a seguir, os elementos são posicionados da esquerda para a direita:

Imagem 9 - Anúncio “O aipo da Compadecida”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

A saliência consiste no destaque que é dado a algum elemento da composição visual, esse realce maior ou menor indica um grau de importância entre os componentes da imagem que, por estarem mais evidentes, chamam mais a atenção do observador. Para conseguir essa saliência, podemos realçar ou diminuir cores, brilho, contraste, entre outros itens. A saliência favorece meios para que o elemento chame mais a atenção dos observadores. Esse destaque ocorre, entre outros meios, através da intensificação ou suavização das cores, do contraste, do brilho e da superposição. Cardoso (2008, p. 69) afirma que, por meio da saliência, “Busca-se atrair a atenção do observador através da disposição dos elementos em **primeiro plano** (*foreground*) ou **plano de fundo** (*background*), **tamanho** (*size*) e **contrastes de cor** (*tonal colour*).

Observamos, na imagem a seguir, o pepino como elemento mais saliente.

Imagem 10 – Anúncio “Pepino Maluquinho”



Fonte: <https://maeperfeita.files.wordpress.com/2013/04/pepino-maluquinho.jpg>

A estruturação, por sua vez, diz respeito ao modo como os elementos são interligados na composição visual.

Segundo Fernandes e Almeida (2008)

A estruturação se refere à presença ou não de objetos interligados. Nela as estruturas visuais estão representadas como identidades separadas ou que se relacionam, e é realizado por linhas divisórias que “conectam ou desconectam partes da imagem” e que mostram o ponto de vista através do qual a imagem foi criada.” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 25)

Enfim, é possível afirmar que a Gramática do Design Visual é um instrumento útil para o trabalho com a leitura de imagens nas aulas de português não só contribuindo para a análise dos textos visuais mas também para a sua construção. De acordo com Barbosa (2012, p. 4), “a Gramática Visual, elaborada por Kress e Van Leewen (1996), tem muito a contribuir a fim de identificar sistematicamente as estruturas visuais e seus códigos semióticos”.

2.2.3 A intertextualidade

Conforme tratado anteriormente, a propaganda é um gênero presente no cotidiano das pessoas. Nas propagandas a serem analisadas neste trabalho, um elemento destaca-se: a intertextualidade.

Julia Kristeva (1974 apud KNOLL; PIRES, 2010) cunhou o termo intertextualidade ao fazer considerações sobre a teoria dialógica de Bakhtin, quando definiu o texto como “um mosaico de citações que resulta da inscrição de textos anteriores” (KNOLL e Pires, 2010 p. 210) e, desde então, o conceito de intertextualidade propagou-se pelo Ocidente. Dessa forma, podemos constatar que nenhum enunciado tem origem no indivíduo mas é resultado de outros enunciados, feitos por outros sujeitos.

A intertextualidade está presente nos textos nas diferentes esferas da comunicação, seja nos textos mais formais, nos informais ou naqueles que são produzidos pela mídia como os anúncios publicitários, por exemplo. Nas composições a seguir é possível observar a intertextualidade.

Imagem 1 – Capa do filme “Menino Maluquinho”



Fonte: http://moviespictures.org/movie/Menino_Maluquinho_-_O_Filme_1994

Imagem 10 – Anúncio “Pepino Maluquinho”



Fonte: <https://maeperfeita.files.wordpress.com/2013/04/pepino-maluquinho.jpg>

O anúncio da empresa Hortifruti traz um pepino posicionado de pé, com uma panela na parte superior (equivalente à cabeça). Esse alimento representa o menino retratado na capa do cartaz do filme que tem como característica marcante o uso da panela na cabeça. Acompanhando a imagem, o texto “Pepino Maluquinho” que faz alusão ao título do filme “Menino Maluquinho”. Observamos ainda no cartaz o termo “O filme”, logo abaixo do título, e, na propaganda esse termo é substituído pelo slogan “O mais levado da Hortifruti”. Na parte visual, é marcante a presença das cores na propaganda, que remetem às mesmas cores usadas no cartaz do filme: o fundo amarelo e as letras coloridas no título.

A intertextualidade também pode ser constatada nas seguintes composições:

Imagem 11 – Capa do filme “O incrível Hulk”



Fonte: <http://universeseries.com.br/download-o-incrive-l-hulk-todos-os-filmes-dublado/>

Imagem 12 – Anúncio “A incrível rúcula”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

Observamos que o título “A incrível rúcula”, na propaganda, remete ao título do filme “O incrível Hulk”. O alimento rúcula, na propaganda, é representado de forma que remete a uma mão em posição de agarrar algo, o que é possível identificar no cartaz do filme que traz a mão do personagem Hulk na mesma posição. As cores também são elementos fortes nas duas composições nas quais o verde, cor do personagem e também do alimento, predomina.

De acordo com Knoll (2010, p. 6)

Ocorre que os profissionais encarregados da criação das peças nas

agências de publicidade fazem uso de materiais (e incluem-se aqui textos, imagens e qualquer outro recurso semiótico) circulantes, constituintes de determinada esfera cultural. Assim, a criação publicitária pode ser vista como um exercício de intertextualidade.

A autora pontua ainda que não basta apenas associar ideias para se constituir a intertextualidade. É necessário que um texto dialogue com outro, ou seja, não se trata de uma simples associação de ideias, mas de textos que levam à produção de sentidos. Destaca ainda que a intertextualidade encontrada nos textos mostra o quanto é amplo o universo cultural no qual este está inserido e que os textos veiculados nos anúncios precisam ser reconhecidos, identificados, por aqueles que os leem.

Enfim, é possível afirmar que a Gramática do Design Visual é um instrumento útil para o trabalho com a leitura de imagens nas aulas de língua materna não só contribuindo para a análise dos textos visuais mas também para a sua construção. De acordo com Barbosa (2012, p. 4), “a Gramática Visual, elaborada por Kress e van Leeuwen (1996), tem muito a contribuir a fim de identificar sistematicamente as estruturas visuais e seus códigos semióticos”.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho, a pesquisa adotada denomina-se qualitativa interpretativista, na qual o pesquisador fomenta conceitos e ideias a partir daquilo que é apanhado nos dados coletados. Para essa definição, tomamos como base Triviños (1987), que afirma que a pesquisa qualitativa surgiu de forma mais ou menos natural, quando os pesquisadores perceberam a impossibilidade de se quantificar inúmeras informações a respeito da vida dos povos, sendo necessário interpretá-las de forma bem mais ampla do que limitava um simples dado. O autor, citando Bogdan, pontua a existência de cinco características que considera fundamentais para se caracterizar uma pesquisa

como sendo qualitativa interpretativista:

- Possuir um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- Ser descritiva;
- Haver, por parte dos pesquisadores, uma preocupação com o processo como um todo e não apenas com os resultados e com o produto;
- A análise ser feita de forma indutiva;
- Ter o significado como a preocupação essencial.

Neves (1996) afirma que esse tipo de pesquisa costuma ser direcionada no decorrer do seu desenvolvimento, não utilizando, para a análise dos dados, instrumental estatístico. Nela os dados são obtidos mediante contato direto do pesquisador com a situação/objeto de estudo, ou seja, há uma interação entre estes na qual o pesquisador busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva daqueles que participam da situação em estudo para fazer sua interpretação.

Triviños (1987) destaca ainda que na pesquisa qualitativa costuma-se seguir um mesmo caminho na realização de uma investigação, o que consiste em escolher um assunto ou um problema, fazer uma coleta e, posteriormente, analisar as informações. O autor esclarece ainda que os processos de coleta de dados e de análise dos mesmos não são fechados, ou seja, são passíveis de mudanças, uma vez que as informações colhidas são interpretadas, o que pode dar origem à necessidade de se buscar dados novos. Segundo o autor, isso ocorre devido ao fato de o pesquisador iniciar seu trabalho baseado em hipóteses que não abrangerão todas as alternativas possíveis fazendo com que, muitas vezes, as mesmas possam ir sendo descartadas, substituídas, com o fim de atender outros rumos necessários ao andamento do estudo, o que faz com que seja necessário que o pesquisador esteja disponível para as mudanças de possibilidades no desenvolvimento do seu estudo. Por fim, entende-se que, nesse tipo de pesquisa, as conclusões vão sendo constituídas ao mesmo tempo em que o estudo vai se desenvolvendo e não apenas surge após uma análise de dados no final do processo.

Quanto à estrutura do trabalho, o autor pontua ainda que não há uma separação no que diz respeito às partes do estudo, ou seja, elas mantêm ligação

direta umas com as outras. Isso significa, por exemplo, que a fundamentação teórica servirá de apoio para as ideias que surgem no decorrer da coleta de dados e não será apenas um capítulo separado. Assim, podemos dizer que não há um chamado “relatório final” nesse tipo de pesquisa porque as denominadas “ideias finais” vão sendo tecidas durante todo o processo investigativo, sendo que serão apenas enfatizadas quando da apresentação dos conceitos básicos alcançados por meio do estudo.

No que concerne à utilização desse tipo de pesquisa no ambiente escolar, Oliveira (2008a) expõe que todas as particularidades enumeradas na pesquisa qualitativa podem ser notadas num estudo feito na escola, expandindo as possibilidades para uma melhor compreensão desse ambiente. Bortoni-Ricardo (2008) acrescenta que o professor que se propõe a associar a pesquisa com sua ação pedagógica torna-se pesquisador tanto de sua própria prática quanto das práticas com as quais ele está envolvido. Segundo a autora, isso proporciona meios para que este se aperfeiçoe em sua profissão compreendendo melhor suas atitudes enquanto cumpre seu papel de mediador dos conhecimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu da experiência como professora de língua materna, dos anos finais do ensino fundamental, ao observar que os alunos mantêm diariamente, em seu meio social, contato com textos que atrelam a linguagem verbal e a visual, seja através das redes sociais, de um panfleto que recebem na rua, de uma revista que folheiam. Isto se dá pelo caráter multimodal dos textos que circulam todos os dias nas mais diversas atividades nas quais os alunos se envolvem e que, por fazerem parte de seu cotidiano, não podem deixar de ser trabalhados nas aulas de língua portuguesa.

A multimodalidade dos textos, como foi abordado anteriormente, se dá pela junção de mais de uma linguagem nas composições textuais. Além da linguagem verbal, a visual está presente, marcante, carregada de significados, por meio das imagens. Diante dessa constatação a respeito dessa presença tão marcante das imagens e, conseqüentemente, da multimodalidade dos textos no contexto social dos alunos, percebemos a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais nas aulas de língua materna atentando para a linguagem visual e não somente a verbal. Assim, é possível destacar a importância do objeto desta pesquisa, por constatar que o trabalho com a leitura de imagens tem sido insatisfatório e requer uma dedicação mais aprofundada por parte dos docentes com vistas ao letramento visual dos educandos.

Como campo de pesquisa, foi escolhida uma escola da rede municipal de ensino de Mossoró-RN, que oferece do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental no turno matutino (7h00min às 11h20min) e do sexto ao nono ano no turno vespertino (13h00min às 17h20min). As atividades foram desenvolvidas em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental da referida escola, composta por 27 alunos com faixa etária entre 12 a 15 anos.

Na fase de planejamento, buscamos coletar através da *internet* as propagandas que compunham a campanha publicitária *Hollywood*, da empresa de alimentos Hortifruti, bem como as capas dos DVDs dos filmes que inspiraram a criação das mesmas. Utilizando as imagens dos filmes, elaboramos uma enquete que foi aplicada com os alunos com vistas a identificar quais eram os mais conhecidos pelos discentes e, assim, faziam parte do contexto social dos mesmos, o que tornaria a atividade mais prazerosa e significativa, ou ainda, os que despertariam maior interesse, caso ainda não tivessem assistido. A partir dessa atividade, foi possível selecionar os cinco filmes mais citados pela turma e, conseqüentemente, as propagandas inspiradas nestes:

Imagem 5 – Capa do filme “Shrek”



Fonte: <https://coversblog.wordpress.com/category/megapost/page/28/>

Imagem 4 – Anúncio do “Chuchurek”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

Imagem 3 – Capa do filme “2 Filhos de Francisco”



Imagem 7 - Anúncio “2 Milhos de Francisco”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

Imagem 1 – Capa do filme “Menino Maluquinho”



Imagem 10 – Anúncio “Pepino Maluquinho”



Fonte: <http://universeseries.com.br/download-o-incrive-l-hulk-todos-os-filmes-dublado/>

Imagem 11 – Capa do filme “O incrível Hulk”



Fonte: <http://universeseries.com.br/download-o-incrive-l-hulk-todos-os-filmes-dublado/>

Imagem 12 – Anúncio “A incrível rúcula”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

Imagem 6 - Capa do filme “O auto da Compadecida”



Fonte: <http://blogcapas.blogspot.com.br/2008/08/o-auto-da-compadecida.html>

Imagem 9 - Anúncio “O aipo da Compadecida”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

Os referidos anúncios, que foram veiculados em revistas e *outdoors*, buscam atrair a atenção do leitor por meio da associação, como o próprio título da campanha indica, dos alimentos com os filmes, fazendo com que os produtos anunciados sejam tratados nas composições como estrelas do cinema. A

escolha dessa campanha se deu pela intertextualidade presente nos anúncios, a qual consideramos inovadora e criativa, capaz de atrair a atenção dos alunos, favorecendo assim uma atitude interventiva na aula de língua materna com vistas ao letramento visual destes.

À luz da teoria da Gramática do Design Visual, as atividades passaram a ser planejadas. Buscamos transpor didaticamente essa teoria de forma que fosse possível a compreensão por parte dos alunos, para tanto não usamos termos técnicos da mesma e procuramos utilizar uma linguagem acessível e de fácil compreensão por parte dos discentes. Elaboramos uma atividade, composta de treze questões, que pretendiam levar os alunos a analisar as composições visuais já citadas. Para respondê-la, os alunos observaram tanto as propagandas, às quais foi dada maior ênfase, quanto as capas dos DVDs objetivando fazer também um comparativo entre as duas. As questões da atividade aplicada na sala de aula tinham como objetivo que os alunos identificassem:

- Comparando as duas imagens (capa do DVD e propaganda da Hortifruti):
 - Do que se tratava cada imagem;
 - Se havia semelhanças entre elas.
- Em relação à propaganda:
 1. Quais eram os principais elementos da imagem;
 2. Se os participantes estavam praticando alguma ação e, se sim, de que modo;
 3. Para qual direção os participantes olhavam;
 4. Qual era o distanciamento da imagem em relação a quem a observava;
 5. Se a imagem era realista ou irreal;
 6. Em que ângulo a imagem havia sido construída;
 7. De que lado da imagem se encontrava a informação mais importante e qual era essa informação;
 8. Qual era o aspecto mais saliente da imagem;
 9. Se existia alguma informação dada em relação a alguma informação nova;
 10. Onde começava e onde terminava a imagem;

11. Quais cores da propaganda tinham relação (in)direta com a imagem do filme.

Inicialmente, houve uma discussão com a turma a respeito da presença das imagens em seu cotidiano. Através de uma conversa informal, os alunos puderam expor suas ideias a respeito do assunto e foram questionados, de forma mais específica, sobre o gênero textual que seria o objeto desse estudo, ou seja, a propaganda. Embora tenham relatado que convivem com esse gênero citando, por exemplo, as redes sociais, os outdoors, os panfletos de supermercado, com os quais eles mantêm contato frequentemente em seu meio social, os alunos afirmaram não se preocupar efetivamente com os sentidos expressos pelas imagens que observam no seu dia a dia. Ao serem questionados se a presença das composições visuais teria algum significado, alguns responderam de forma afirmativa; a maioria, porém, declarou não saber, ou não ter refletido ainda sobre tal questão.

Concluído esse momento de troca de ideias com a turma, passamos à aplicação da atividade já citada que foi organizada em duas etapas:

Na primeira, as questões foram aplicadas sem que a turma tivesse qualquer contato com a teoria da Gramática do Design Visual, que é o instrumento norteador desta pesquisa. Nessa fase, o objetivo era diagnosticar que leitura os alunos já faziam das imagens, se realmente davam atenção a elas ao se depararem com textos multimodais no seu dia a dia. Os discentes receberam a atividade e passaram a respondê-la de forma bem espontânea, a fim de que pudessem expressar naturalmente aquilo que sabiam a respeito da análise de imagens. Dessa forma, esperávamos analisar que leitura eles já faziam das composições visuais. É importante salientar que os alunos responderam essa atividade, um questionário, por escrito e que a escrita deles foi preservada.

A turma em geral dispôs-se a participar da aula dedicando-se à realização da tarefa, embora alguns não tenham demonstrado maior entusiasmo. Alguns alunos apresentaram certa dificuldade na realização da tarefa, outros correram melhor. Cada aluno respondeu o exercício referente a cada uma das propagandas, totalizando nessa etapa cinco análises feitas por cada um. Para essa etapa foram utilizadas cinco horas/aula.

Concluída essa primeira fase, foi levado para a sala um *slide* no qual a teoria da Gramática do Design Visual era tratada. Conforme foi esclarecido anteriormente, os termos usados foram trabalhados para que pudessem ficar

acessíveis ao entendimento da faixa etária e nível/série da classe. Os alunos demonstraram interesse e entusiasmo à medida que visualizavam o slide e acompanhavam a explanação. Foi possível observar o envolvimento satisfatório da turma com a aula. Vale ressaltar que essa fase, teve duração de duas horas/aula.

Na segunda etapa, após o estudo sobre a Gramática do Design Visual, com vistas a identificar se houve um letramento visual por parte dos alunos, a atividade já aplicada na primeira fase foi retomada. Cada aluno respondeu novamente as questões referentes aos cinco pares de textos (capa do DVD e propaganda). A turma demonstrou nesse momento uma maior habilidade na resolução das questões, empolgados com o que viram de novo sobre as composições visuais, faziam comentários retomando aquilo que havia sido explicado durante a aula. Para a realização dessa tarefa utilizamos cinco horas/aula.

Após a etapa aplicação da atividade e coleta de resultados, foram escolhidas as tarefas realizadas por dez alunos, sendo dez antes do estudo e dez após, totalizando vinte questionários. O critério para a seleção desse material foi a maior produção por parte de cada um, ou seja, aqueles que responderam de forma mais detalhada às questões.

Seguimos, então, a análise dos resultados, visando compreender se houve o letramento visual dos alunos e mudança significativa no comparativo entre o antes e o depois do estudo com a teoria da Gramática do Design Visual repassado para a turma. Para esta etapa do trabalho, nomeamos os alunos participantes da pesquisa por números de 1 a 10, acrescidos das letras A ou D, sendo que A significa “Antes do estudo da teoria da Gramática do Design Visual” e D “Depois do estudo da GDV”.

Ressaltamos, ainda, que preservaremos a grafia original do aluno.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A CAMPANHA PUBLICITÁRIA “*HOLLYWOOD*”, DA EMPRESA HORTIFRUTI

A primeira impressão que temos ao pensarmos em uma propaganda de hortifrutigranjeiros normalmente é de algo que não despertará muito interesse por parte dos leitores/observadores, uma vez que muitas pessoas não apreciam esse tipo de alimento. No entanto, a empresa denominada *Hortifruti*, que trabalha com a venda de hortaliças, frutas e verduras, demonstrou inovação e criatividade ao lançar campanhas publicitárias onde podemos perceber claramente o uso da intertextualidade como recurso para chamar a atenção do público leitor.

Uma dessas campanhas, denominada *Hollywood*, criada pela Agência *MP Publicidade*, no ano de 2007, veiculada em revistas e *outdoors*, baseia-se em títulos de filmes explorando a influência da indústria cinematográfica sobre o público para chamar a atenção para seus produtos. Nessa campanha, os alimentos que a empresa se propõe a vender são apresentados como verdadeiras estrelas de Hollywood, assim como é feito com os atores dos famosos filmes produzidos nesse local. Arruda (2012) explica que nesses anúncios ocorre um chamado jogo de imagens que suaviza o “caráter persuasivo” presente nos textos publicitários, isso por meio do humor e de grande invocação visual.

Dessa forma, segundo a autora, a imagem é extremamente importante para essa campanha objetivando não apenas chamar a atenção dos leitores, mas também favorecer meios para que, através do humor, estes se envolvam emocionalmente. Assim, levando-se em conta a intertextualidade presente nessa série de anúncios, que incentiva criativamente o consumo de frutas e hortaliças, campanha publicitária *Hollywood*, da indústria de alimentos Hortifruti, foi a escolhida para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

De acordo com o que já foi destacado, a multimodalidade está presente no cotidiano dos estudantes, sendo de suma importância que estes estejam aptos a lerem as diversas linguagens presentes. Nesse caso, o destaque está na junção entre texto verbal e texto visual, característica marcante dos anúncios publicitários. É fato que frequentemente as imagens são vistas como meros

componentes desses textos, sem que lhes seja dada a devida atenção, ou que seja feita uma leitura efetiva destas. Porém, é certo que elas não são meros coadjuvantes nas composições, mas sim detentoras de significado e transmissoras de relevantes mensagens. Sendo assim, é preciso que os educandos tenham acesso ao conhecimento a respeito de como se leem as imagens, como interpretar a mensagem transmitida por estas, ou seja, que os alunos possuam o chamado letramento visual.

Interpretando as atividades aplicadas na sala de aula, elaboradas tendo como base cinco propagandas da empresa Hortifruti (campanha Hollywood) e as capas dos filmes que deram origem às mesmas, as respostas dos alunos evidenciaram que os mesmos não costumam ler visualmente as propagandas, dando atenção ao texto verbal, não compreendendo o papel das imagens ali presentes. Com o objetivo de desenvolver esta habilidade, o estudo feito com os alunos, bem como a atividade aplicada, buscou diagnosticar a leitura que estes já faziam das imagens e que leitura passariam a fazer após terem acesso à teoria da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006).

Com o objetivo de nortear a análise do *corpus*, foram escolhidas dez das atividades respondidas pelos alunos, tendo como critério, conforme já mencionado, para essa escolha a maior produção por parte destes. Dessa forma, passamos à análise, tendo como base os aspectos descritos na GDV, que norteia o trabalho com a leitura de imagens tratado nesta pesquisa e estrutura-se a partir da análise de três aspectos básicos: representacional, interativo e composicional.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 1 E 2

Inicialmente, analisaremos as respostas dadas tendo como base a capa do filme e o anúncio a seguir:

Imagem 5 – Capa do filme “Shrek”



Fonte: <https://coversblog.wordpress.com/category/megapost/page/28/>

Imagem 4 – Anúncio do “Chuchurek”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

A imagem 5 consiste na da capa do DVD do filme Shrek, uma produção cinematográfica da *DreamWorks*, lançada no ano de 2011, cuja história, seguindo a linha dos contos de fadas, se passa em um reino “tão, tão distante”. Visualizamos, na parte superior, o título em letras verdes com detalhes que lembram as orelhas da personagem principal. No centro da capa encontra-se o protagonista, Shrek, acompanhado de outras personagens do filme, a princesa Fiona, o burro falante e o dragão. Outro elemento característico dos contos de fadas é o castelo da princesa, também presente na capa.

A imagem 4 é uma propaganda da Hortifruti. Nela observamos o chuchu (alimento vendido pela empresa) fazendo alusão ao protagonista do filme Shrek. Apesar de, normalmente, esse alimento não ser muito apreciado pelas pessoas, a associação ao personagem do filme que foi muito bem aceito pelo seu público, agradando aos telespectadores, concede um novo olhar, mais gracioso, ao produto, o que vem a favorecer o estímulo ao consumo do mesmo.

A partir da capa do DVD, foi criada a propaganda do chuchu comercializado pela empresa Hortifruti. É possível observar a intertextualidade através dos elementos comuns às duas produções: título com a semelhança entre as palavras “Shrek” e “Chuchurek” bem como no formato das letras que o compõem; espaço onde se passa a história, que é o reino “tão, tão distante”; a presença do castelo, comum nos contos de fadas, onde vivem as princesas; a roupa da personagem principal, representada no alimento da propaganda; o aspecto físico do personagem do filme que, por seu formato e cor, assemelha-se a um chuchu; e um forte apelo às cores que se assemelham e apresentam grande contraste e significado nessas composições.

Buscamos, em primeiro lugar, perceber se os alunos identificariam os gêneros que seriam trabalhados. A atividade 1 evidenciou que o aluno 1A conhecia os dois gêneros, uma vez que o mesmo respondeu que a imagem 1 se tratava de uma “*capa do DVD*” e a 2 era a “*propaganda dos alimentos*”. Na etapa seguinte, ele reforçou sua resposta afirmando que “*O primeiro trata-se do filme SHREK 2º trata-se da propaganda CHUCHUREK*”. O aluno 2A destacou que “*Se trata de um anúncio do filme de desenho animado e a outra imagem mostra que pergou o anúncio do filme mais transformou em uma propaganda de anúncio Hortifruti*”. Nesse caso, percebemos que o educando identificou a capa do filme

como um anúncio. Na etapa seguinte, o aluno demonstrou a mesma dificuldade quanto à identificação da capa do filme, porém destacou corretamente que a segunda imagem tratava-se de um anúncio ao responder que *“Se trata de uma propaganda de um filme chamado Shrek e a outra imagem ser trata de um anuncio de um propaganda de legumes.”*

A questão seguinte tratou a respeito das semelhanças existentes entre as duas composições visuais. Nesse quesito, foi possível constatar que, na atividade 1, o aluno, antes do contato com a teoria da GDV, não as identificou e apontou uma diferença entre as duas, sendo que em uma o personagem Shrek estava correndo e na outra o chuchu estava parado. Na segunda fase da atividade, o mesmo aluno identificou como elementos semelhantes entre as duas imagens *“a cor da roupa, a cor das letras, o formato do chuchu”*. Na atividade 2, o aluno destacou que as imagens eram bem diferentes *“porque na 1ª imagem mostra que é uma imagem com ação e na 2ª mostra que é uma imagem para propaganda.”* Já após o estudo, o mesmo aluno respondeu a essa questão afirmando que *“há semelhanças parecidas porque o formato do Shrek é igual ao do chuchu, a cor deles são iguais, a roupa, o nome deles dois estão quase iguais estão do mesmo jeito.”* Percebemos um olhar diferenciado por parte dos alunos que, comprovando o que foi afirmado anteriormente a respeito de não haver a devida atenção às composições visuais, não atentava para os detalhes e características das imagens.

Dando prosseguimento, a atividade destacou a propaganda do alimento, questionando a respeito dos principais elementos da imagem. Percebemos que os alunos identificaram já na primeira etapa quais eram esses elementos. Tanto na atividade 1 quanto na 2, os alunos apontaram o chuchu como o item principal da composição, destacando alguns detalhes em uma ou outra resposta. O aluno 1A respondeu que *“O principal elemento da imagem e um chuchu.”* Na fase seguinte, o aluno 1D acrescentou outros itens à sua resposta: *“o chuchu o castelo, e a marca da imagem que e o chuchu.”* O aluno 2A destacou que *“O principal elemento é o chuchu”*. Após o estudo, sua resposta foi *“O chuchu e o Shrek”*. Nesse caso, o aluno 2D enfatizou também a capa do filme.

Partindo para a observação das resoluções dadas pelos alunos às questões propostas, à luz da teoria da Gramática do Design Visual, destacamos as respostas quanto ao aspecto representacional, interativo e composicional.

O quadro 1 mostra as respostas dadas pelos alunos quanto ao aspecto representacional:

Quadro 1 – Chuchurek – aspecto representacional

	ALUNO 1 - ANTES	ALUNO 1 - DEPOIS	ALUNO 2 - ANTES	ALUNO 2 - DEPOIS
Presença de ações na composição visual	<i>“estão correndo do dragão que esta soltando fogo.”</i>	<i>“não por que o chuchu está parado”</i>	<i>“Sim. Eles está fazendo uma propaganda de anuncio da Hortifruti”</i>	<i>“Não, ele apenas está parado.”</i>
Direção do olhar dos participantes	<i>“olhado para os lados e para frente.”</i>	<i>“Em direção ao leitor.”</i>	<i>“A direção do olhar dele é reto para câmera.”</i>	<i>“há é um olhar normal, um olha direcional dor para câmara.”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação ao aspecto representacional, questionamos aos alunos se os participantes estariam praticando alguma ação. Na primeira etapa, tanto na atividade 1 quanto na 2, os alunos mostraram não perceber esse item. O primeiro aluno respondeu baseando-se na capa do DVD, afirmando que havia a ação de correr do dragão que estava soltando fogo. O segundo aluno afirmou que havia ação, explicando que eles estavam fazendo uma propaganda. Após o estudo da teoria, pudemos perceber que os alunos compreenderam a tarefa proposta. Na atividade 1, o aluno destacou que *“não por que o chuchu está parado”*. Na segunda, o aluno enfatizou que *“Não, ele apenas está parado.”*. Há, nesse caso, uma representação conceitual pois, não há ações sendo executadas. Essa representação ocorre por meio do processo simbólico, já que o participante, o chuchu, é representado por aquilo que ele representa (um

alimento) e chama a atenção pela alusão que é feita ao personagem do filme.

O próximo questionamento enfatizou a análise quanto à reação que, nessa composição, é também classificada como transacional pois o alvo do olhar dos participantes é identificado. Na atividade 1A, o aluno afirmou que o participante olhava *“para os lados e para a frente”*. Na segunda etapa, o aluno afirmou que ele olhava *“Em direção aos leitores.”*. Foi possível observar aí que a visão do aluno modificou-se após o estudo, ou seja, houve o favorecimento para a ocorrência do letramento visual. Na atividade 2, o aluno respondeu, na primeira fase que *“A direção do olhar dele é reto para câmera.”* Nesse caso, mesmo após o estudo da teoria, o aluno não conseguiu identificar esse olhar, afirmando na segunda etapa que *“há é um olhar normal, um olha direcional dor para câmera.”*

O quadro 2, apresenta as respostas dadas em relação ao aspecto interativo:

Quadro 2 – Chuchurek – aspecto interativo

	ALUNO 1 - ANTES	ALUNO 1 - DEPOIS	ALUNO 2 - ANTES	ALUNO 2 - DEPOIS
Distanciament o da imagem	<i>“Poucos metros”</i>	<i>“Plano aberto por que esta pegado o chuchu todinho.”</i>	<i>“A um distanciament o muito perto”</i>	<i>“Pra quem olhar está imagem vai pensar que ele está muito perto da câmera.”</i>
Ângulo em que a imagem foi construída	<i>“foi construída perto de um castelo.”</i>	<i>“está localizada no ângulo frontal.”</i>	<i>“deitada”</i>	<i>“Deitada”</i>
Realidade ou da irrealidade imagem	<i>“irreal por que não existe dragão”</i>	<i>“irreal por que não existe chuchu com roupa.”</i>	<i>“Irreal, porque é uma montagem para uma propaganda.”</i>	<i>“Ela irreal porque ela é um lequmis apenas ela parece o Sherk”</i>
Cores relacionadas entre as duas	<i>“a cor e a roupa”</i>	<i>“a cor verde que e do chuchu que</i>	<i>“Verde e Azul”</i>	<i>“Verde, azul”</i>

composições		<i>parence com o do Shrek</i>		
-------------	--	-------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao aspecto interativo, constatamos, antes do estudo, que na atividade 1 o aluno 1A, ao ser questionado sobre o distanciamento da imagem em relação a quem a observa, respondeu que este se dava em *“poucos metros”*. Após o contato com a teoria, o mesmo aluno respondeu que se deu no *“plano aberto, porque está pegado o chuchu todinho.”*, demonstrando, nesse caso, que houve a compreensão a respeito desse quesito.

Quanto ao ângulo em que os participantes estão dispostos, na atividade 1A o aluno respondeu que *“Foi construída perto de um castelo.”*. Na etapa posterior, explicou que *“está localizada no ângulo frontal.”*. A atividade 2 evidenciou que o aluno não compreendeu este quesito respondendo nas duas etapas que o ângulo em que os participantes estavam dispostos era *“Deitado”*.

Quanto à modalidade, questionamos os alunos se a composição era realista ou irreal. Na atividade 1A, o aluno enfatizou que era *“Irreal por que não existe dragão.”*, fazendo alusão à capa do filme e não à propaganda. Na etapa seguinte, o aluno enfatizou que era *“Irreal porque não existe chuchu com roupa.”*. Por sua vez, na atividade 2A, o aluno afirmou que se tratava de uma imagem *“Irreal, porque é uma montagem para uma propaganda.”*. Na atividade 2D, a resposta a respeito da imagem foi que *“Ela é irreal, porque ela é um legumis, apenas ela parece com o Shrek.”*.

Identificamos que tanto na primeira quanto na segunda etapa, o aluno 2 percebeu que a imagem era irreal, porém, após o estudo, o mesmo destacou de forma coerente a justificativa para esta afirmação. Ainda dentro do item modalidade, destacamos a utilização das cores ao questionarmos sobre quais cores da propaganda tinham relação direta ou indireta com a imagem do filme. Na atividade 1A, o aluno respondeu *“a cor e a roupa”* e, na etapa seguinte, sua resposta foi *“a cor verde que e do chuchu que parence com o do Shrek”*. Pudemos constatar que, após o estudo da teoria, o aluno percebeu como foi utilizado o recurso da cor nessa composição. Na atividade 2, tanto antes quanto após a teoria, o aluno destacou que foram utilizadas as cores verde e azul nas duas composições, não dando mais explicações a esse quesito.

O quadro 3 apresenta as respostas dadas em relação ao aspecto

composicional:

Quadro 3 – Chuchurek – aspecto composicional

	ALUNO 1 - ANTES	ALUNO 1 - DEPOIS	ALUNO 2 - ANTES	ALUNO 2 – DEPOIS
Localização da informação mais importante	<i>“De tão, tão distante, para a Hortifruti”</i>	<i>“A imagem mais importante se encontra nu lado esquerdo, e o chuchu, que aparece na imagem.”</i>	<i>“Esquerda”</i>	<i>“Ser encontra no lado esquerdo? Aqui a natureza é a estrela.”</i>
Início e término da imagem	<i>“Começa no castelo e termina ele na estrada”</i>	<i>“começa do lado esquerdo e termina nu lado direito”</i>	<i>“começa num campo defrente para um câstelo e termina num mesmo local”</i>	<i>“começa na direita e termina na esquerda.”</i>
Informação dada e informação nova	<i>“aqui a natureza e a estrela”</i>	<i>“chuchurek”</i>	<i>“Não.”</i>	<i>“Não.”</i>
Saliência	Não respondeu	<i>“O chuchu por que ele esta destacando na frente”</i>	<i>“Chuchurek”</i>	<i>“O Chuchurek”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação ao aspecto composicional, questionamos, quanto ao valor da informação, de que lado da imagem se encontrava a informação mais importante e qual seria ela. O aluno 1A não identificou a localização da referida informação, respondendo apenas que esta seria a frase *“De tão, tão distante, para a Hortifruti.”*. Na atividade 1D, a resposta dada foi *“A imagem mais importante se encontra nu lado esquerdo, e o chuchu, que aparece na imagem.”* Na 2A, o aluno não identificou qual era a informação mais importante,

respondendo apenas com a palavra “*Esquerda*”. Na etapa 2D, o aluno enfatizou que “*Ser encontra no lado esquerdo? Aqui a natureza é a estrela.*” Nesse caso, percebemos que o aluno não identificou corretamente o lado esquerdo/direito e também não identificou corretamente a informação mais importante.

Questionamos, também, onde começava e onde terminava a imagem. O aluno 1A respondeu que “*Começa no castelo e termina ele na estrada.*”, na próxima fase, a resposta dada pelo discente 1D foi “*Começa do lado esquerdo e termina nu lado direito.*”. Na 2A, a resposta dada foi que “*começa num campo defrente para um câstelo e termina num mesmo local*”. Na etapa seguinte, o aluno enfatizou que “*começa na direita e termina na esquerda*”. Conforme já foi constatado numa questão anterior, o referido aluno apresentou dificuldade em identificar o lado direito e esquerdo da imagem, porém, mostrou um olhar diferenciado nesse quesito a partir do contato com a teoria.

Enfatizamos, ainda, nesse sentido, se existia alguma informação dada em relação a alguma informação nova, porém, em nenhuma das etapas os alunos perceberam esse item.

Dando continuidade, o questionamento dirigido era referente à saliência. O aluno 1A não soube responder, deixando a questão em branco. Na etapa seguinte, destacou que a imagem mais saliente era “*O chuchu por que ele esta destacando na frente*”. Na atividade 2, o aluno já destacou, antes do estudo que a imagem saliente era o “*Chuchurek*” e confirmou a mesma resposta na etapa posterior. Nesse caso, observamos que as respostas dadas foram apropriadas quanto ao letramento visual.

4.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 3 E 4

Analisaremos, agora, as respostas dadas pelos alunos às atividades 3 e 4, relacionadas às propagandas a seguir:

Imagem 3 – Capa do filme “2 Filhos de Francisco”



Fonte: <http://www.mp3mp4mp5players.net/dvd-filme-2-filhos-de-francisco.html>

Imagem 7 - Anúncio “2 Milhos de Francisco”



A imagem 3 consiste na capa do filme 2 Filhos de Francisco, produzido no Brasil pela Globo Filmes, lançado no ano de 2005, que conta a história dos cantores sertanejos Zezé di Camargo e Luciano. Percebemos nessa composição visual uma relação com as características do ambiente rural, realçado pelas cores em tons laranja e marrom. Observamos, na parte superior da capa, a imagem dos dois cantores e, logo abaixo, o título que é acompanhado das silhuetas de três pessoas, representando o pai e seus dois filhos. Junto a eles está também a sombra de uma enxada, instrumento típico do trabalho rural. No centro da capa, encontram-se os atores que representam os dois cantores e seu pai, segurando os instrumentos musicais sanfona e violão, que fazem alusão ao ofício exercido por eles. Na parte inferior da capa, a frase “O filme que tocou o Brasil” traz a ideia ao leitor da possibilidade de reportar-se à atmosfera musical presente no filme, assim como ao fato de, por ser uma história de superação, poder tocar os telespectadores.

A imagem 7 trata-se da propaganda do alimento “milho”, também comercializado pela empresa Hortifruti. Seguindo a linha da campanha Hollywood, foi composta a partir da capa do filme 2 Filhos de Francisco. Observamos a semelhança entre o nome do alimento (Milhos) e a palavra Filhos presente no título do filme. Notamos que as cores presentes na propaganda são as mesmas utilizadas na composição da capa do filme, em tons marrons e laranjas, remetendo ao meio rural. O título está, assim como na capa, acompanhado de silhuetas, desta feita compostas por espigas de milho substituindo o pai e os dois filhos, além da presença da enxada. Os participantes da composição são duas espigas de milho que “tocam” instrumentos musicais, os mesmos da capa do filme: a sanfona e o violão.

Para essa análise, serão consideradas as atividades 3 e 4. Na atividade 3, constatamos que o aluno 3A, inicialmente, não identificou a primeira imagem como sendo a capa de um filme e afirmou que as duas imagens tratavam-se de “Propagandas”. Após o estudo, o aluno 3D fez essa distinção e afirmou que a primeira consistia em “*um filme*” e a segunda em “*uma propaganda*”. Na atividade 4, o aluno 4A destacou que “*A primeira trata-se de um filme que conta a História dos dois filhos de Francisco e a 2ª trata-se de uma propaganda da Hortifruti.*” e reiterou sua resposta na fase seguinte. Percebemos que o aluno em questão foi capaz de distinguir cada uma das imagens de forma adequada.

A fim de perceber se os alunos identificaram a intertextualidade presente nas composições, a segunda questão buscou analisar se os mesmos perceberiam as semelhanças entre elas. Na atividade 3, o aluno 3A considerou que eram semelhantes “as cores e os nomes”. Na segunda etapa da atividade, o aluno 3D manteve o destaque a esses dois itens, acrescentando que o violão e a sanfona também eram elementos em comum entre as duas composições. O aluno 4 destacou nas duas etapas que os nomes e os instrumentos eram os elementos semelhantes.

Após esses questionamentos, a atividade enfatizou a propaganda do alimento. Como primeiro quesito, os alunos deveriam citar quais os elementos eles consideravam serem os principais na imagem. Na atividade 3, o aluno 3A não atentou para a composição que estava em análise e respondeu, a partir da observação da capa do filme, que os elementos principais eram os dois filhos de Francisco. Na segunda etapa, o aluno 3D destacou que “o milho, o violão e a sanfona” destacavam-se na composição. Na atividade 4, o aluno respondeu já na primeira fase da tarefa que os milhos é que estavam em evidência e repetiu a mesma resposta na segunda etapa.

Levando-se em conta a teoria da Gramática do Design Visual, destacamos as respostas dadas pelos alunos quanto ao aspecto representacional, interativo e composicional.

No quadro 4, observamos as respostas dadas pelos estudantes quanto ao aspecto representacional:

Quadro 4 – 2 Milhos de Francisco – aspecto representacional

	ALUNO 3 - ANTES	ALUNO 3 - DEPOIS	ALUNO 4 - ANTES	ALUNO 4 - DEPOIS
Presença de ações na composição visual	<i>“fazendo propaganda para vendê-los”</i>	<i>“Sim, do canto violão e sanfona”</i>	<i>“Sim, estão tocando instrumentos.”</i>	<i>“sim, estão tocando os instrumentos de música”</i>
Direção do olhar dos participantes	<i>“vende-los”</i>	<i>“para leitores”</i>	<i>os “eles não tem olhos”</i>	<i>“Eles não tem olhos mas estão de frente para o leitor então dá a entender que estão</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação ao aspecto representacional, os alunos foram inicialmente questionados se os participantes estariam praticando alguma ação. Na atividade 3, o aluno 3A destacou que estavam *“fazendo propaganda para vende-los”* (referindo-se aos milhos). Após o estudo sobre a GDV, o aluno 4D enfatizou que estavam tocando violão e sanfona. Na atividade 4, o aluno destacou que *“Sim, estão tocando instrumentos.”*, já na primeira etapa da tarefa. Após o estudo, o mesmo reiterou sua resposta afirmando que *“sim, estão tocando os instrumentos de música”*. Há, nesse caso, um processo narrativo já que há ações sendo executadas.

Continuando as questões, a atividade buscava trabalhar o quesito reação. Sendo, nesse caso, o olhar dos participantes identificado, concluímos que se trata de uma reação transacional. O aluno 3A afirmou que o participante dirigia seu olhar para vender o produto. Após o estudo, destacou que ele olhava *“Para os leitores.”*, o que deixou evidente o seu entendimento nesse sentido a partir do estudo feito. Na atividade 4, o aluno 4A respondeu, primeiramente, que os participantes *“não tem olhos”*. Após o estudo, o aluno afirmou que *“Eles não tem olhos mas estão de frente para o leitor então dá a entender que estão olhando para o leitor.”*. Identificamos, nesse caso, o letramento ocorrido, uma vez que a análise do aluno, posterior ao estudo sobre a GDV, modificou-se e o mesmo foi capaz de reconhecer essa questão.

Quadro 5 – 2 Milhos de Francisco – aspecto interativo

	ALUNO 3 - ANTES	ALUNO 3 - DEPOIS	ALUNO 4 - ANTES	ALUNO 4 - DEPOIS
Distanciament o da imagem	<i>“poucos centrimetros”</i>	<i>“plano aberto.”</i>	<i>“poucos sentimetros”</i>	<i>“está no plano aberto porque os milhos estão mostrando o corpo inteiro.”</i>

Ângulo em que a imagem foi construída	<i>“Redângulo”.</i>	<i>“frontal”</i>	<i>“orisonal”</i>	<i>“ângulo frontal porque estão de frente para o leitor.”</i>
Realidade ou irreabilidade da imagem	<i>“realista, pois eles faz esse tipo de propaganda para vende-las e canha dinheiro”</i>	<i>“irreal pois milho não tonca violão ne sofona”.</i>	<i>“irreal, pois eles são milhos.”</i>	<i>“irreal pois são Milhos e Milhos não tocam instrumentos musicais.”</i>
Cores relacionadas entre as duas composições	<i>“amarela, verde, laranja e marron”</i>	<i>“laranja, maro e amarela.”</i>	<i>“as cores dos instrumentos”</i>	<i>“verde e amarelo que são as cores do milho”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito do aspecto interativo, percebemos, na primeira etapa do estudo, que na atividade 3 o aluno 3A analisou, quanto ao distanciamento da imagem em relação a quem a observa, que o mesmo ocorria em *“poucos centrimetros”*. Depois de estudar teoria, o aluno 3D ressaltou que isto se deu no *“plano aberto.”*, o que evidenciou seu entendimento a respeito desse item. Na atividade 4, o aluno 4A também respondeu que esse distanciamento caracterizava-se como ocorrendo em *“poucos sentimetros”*. Após o estudo da teoria da GDV, constatamos a mudança na compreensão do mesmo uma vez que este explicou que *“está no plano aberto porque os milhos estão mostrando o corpo inteiro.”*

Dando continuidade, a questão referia-se ao ângulo em que os participantes estão dispostos na composição. O aluno 3A destacou que este era o *“Redângulo”*. Já na atividade 3D, a resposta foi *“frontal”*, evidenciando a compreensão do aluno a respeito desta questão. A atividade 4 mostrou que o aluno 4A entendia que o ângulo era o *“orisonal”*. O aluno 4D respondeu *“ângulo frontal porque estão de frente para o leitor.”*. Pudemos perceber a mudança na visão do aluno a esse respeito, respondendo satisfatoriamente à pergunta e enfatizando a ocorrência do letramento visual após o estudo.

Questionamos os alunos, em seguida, se a composição era realista ou irreal. Na atividade 3, o aluno 3A respondeu que era *“realista, pois eles faz esse tipo de propaganda para vende-las e canha dinheiro”*. Na etapa posterior ao

estudo, o aluno 3D ressaltou que a composição era “*irreal pois milho não tonca violão ne sofona*”. Na atividade 4, o aluno 4A declarou que a imagem na composição era “*irreal, pois eles são milhos.*”. Percebemos já nessa fase o entendimento do aluno a esse respeito e, assim, na etapa seguinte o aluno 4D enfatizou a resposta já dada concluindo que a imagem é “*irreal pois são Milhos e Milhos não tocam instrumentos musicais.*”.

Continuando na análise sobre a modalidade, questionamos na atividade a respeito da utilização do recurso das cores buscando perceber a visão dos alunos a respeito da possível relação existente entre as cores da propaganda com as cores da capa do filme. Nessa questão, o aluno 3A citou as cores “*amarela, verde, laranja e marron*”, como sendo em comum entre as duas imagens. Já na segunda etapa o aluno 3D destacou as cores “*laranja, maro e amarela.*” Na atividade 4, o aluno 4A destacou as cores que se relacionavam eram as dos instrumentos musicais. O discente não citou quais eram estas cores. Após o estudo, o aluno enfatizou que seriam “*verde e amarelo que são as cores do milho*” que mantinham relação entre as duas composições.

O quadro 6 apresenta as respostas dadas aos questionamentos quanto ao aspecto composicional.

Quadro 6 – 2 Milhos de Francisco – aspecto composicional

	ALUNO 3 - ANTES	ALUNO 3 - DEPOIS	ALUNO 4 - ANTES	ALUNO 4 - DEPOIS
Localização da informação mais importante	“em cima da imagem, eles saíram do campo para estourar na hortifruti.”.	“lado esquerdo, as informação do lado direito, 2 milho de francisco.”.	“do lado direito, a propaganda.”	“no lado esquerdo, e os dois milhos.”
Início e término da imagem	“começo e fim.”	“no lado esquerdo e no lado direito”	“comessa do lado esquerdo e termina do lado direito.”.	“começa das esquerda que é onde estão os milhos que estão em

					<i>destaque para a direita que estão as outras informações.”</i>
Informação dada e informação nova	<i>“Aqui a natureza é a estrela.”</i>	<i>“eles saíram do campo para estourar na Hortifruti.”</i>	<i>“Hortifruti”</i>		<i>“eles saíram do campo para estourar na hortifruti.”</i>
Saliência	<i>“o nome e as cores”.</i>	<i>“o milho e os instrumentos”</i>	<i>“os instrumentos”</i>		<i>“os dois milhos que estão em destaque.”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto composicional, perguntamos aos alunos, em relação ao valor da informação, qual seria o lado da composição visual no qual se encontrava a informação mais relevante e pedimos que a identificassem. O aluno 3A declarou que esta estava *“em cima da imagem, eles saíram do campo para estourar na hortifruti.”*. O mesmo aluno, após o estudo da teoria, respondeu que estava do *“lado esquerdo, as informação do lato direito, 2 milho de francisco.”*. Nesta segunda resposta, observamos que, apesar de o aluno 3D começar identificando o “lado esquerdo” corretamente, fez logo em seguida uma confusão a respeito dos ângulos esquerdo e direito na imagem e não conseguiu pontuar corretamente qual seria o elemento mais importante da composição. A resposta dada a essa questão pelo aluno 4A foi *“do lado direito, a propaganda.”*. Após o estudo da teoria, o aluno 4D destacou que era *“no lado esquerdo, e os dois milhos.”*. Constatamos nessa explicação que o discente foi capaz de identificar corretamente a informação pedida.

O questionamento seguinte consistia em que o aluno identificasse o local de início e término da imagem. O aluno 3A respondeu *“começo e fim.”*. Concluído o estudo da GDV, a explicação dada passou a ser *“no lato esquerdo (começa) e no lato direito (termina)”*. Nesse caso, percebemos a mudança da resposta, que foi dada adequadamente na segunda fase, evidenciando a compreensão do discente a respeito deste item. O aluno 4A já na primeira fase identificou apropriadamente onde começava e onde terminava a imagem, uma

vez que o mesmo apresentou como resposta *“comessa do lado esquerdo e termina do lado direito.”*. Na etapa seguinte, o aluno 4D reforçou sua resposta explicando de forma coerente a informação: *“começa das esquerda que é onde estão os milhos que estão em destaque para a direita que estão as outras informações.”*. Vimos, nessa resposta, que o estudo da teoria da Gramática do Design Visual contribuiu para esclarecer ainda mais o quesito para o referido aluno.

Dando prosseguimento, a próxima questão enfatizada referia-se ao surgimento de alguma informação nova, em relação a alguma que já havia sido dada. O aluno 3A identificou na primeira etapa como informação nova o slogan da empresa *“Aqui a natureza é a estrela.”*. Após o estudo, a resposta foi dada adequadamente: *“eles saíram do campo para estourar na Hortifruti.”*, isto devido ao fato de que os milhos deixaram, na propaganda, de ser meros alimentos para “estourarem”, o que pode fazer alusão tanto ao fato de passarem a fazer sucesso (assim como os cantores do filme que inspirou a criação dessa propaganda), bem como de o milho “estourar” para virar pipoca. O aluno 4A, que resolveu a atividade 4, destacou apenas o nome da empresa de alimentos “Hortifruti” como sendo a informação nova. Após o contato com a teoria, o mesmo identificou corretamente o item ao explicar que esta era *“eles saíram do campo para estourar na hortifruti.”*. Com base na teoria da Gramática do Design Visual, podemos afirmar que os dois alunos conseguiram alcançar o letramento nesse sentido.

Quanto à saliência na imagem, outro aspecto destacado por Kress e van Leeuwen (2006), no exercício 3A, obtivemos como resposta que os elementos em maior destaque eram *“o nome e as cores”*. Na etapa posterior, após o contato com a teoria, a resposta dada foi *“o milho e os instrumentos”*. Nesse caso, o aluno 3D mudou corretamente o foco da primeira para a segunda resposta, apesar de os instrumentos não serem os elementos que apresentam saliência e sim, apenas os milhos. Analisando a resolução apresentada na atividade 4 quanto a esse questionamento, obtivemos como explicação, na primeira etapa, que o elemento que apresentava saliência eram *“os instrumentos”*. Passando à observação da atividade na etapa 2, constatamos que o aluno 4D passou a compreender o item saliência, uma vez que o mesmo respondeu corretamente que o elemento em maior realce eram *“os dois milhos que estão em destaque.”*.

4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 5 E 6

Dando continuidade, passaremos a analisar as respostas dadas quanto às imagens abaixo:

Imagem 1 – Capa do filme “Menino Maluquinho”



Fonte: http://moviespictures.org/movie/Menino_Maluquinho_-_O_Filme_1994

Imagem 10 – Anúncio “Pepino Maluquinho”



Fonte: <https://maeperfeita.files.wordpress.com/2013/04/pepino-maluquinho.jpg>

A imagem 1 é a capa do filme “Menino Maluquinho”, de 1994, baseado na obra homônima de Ziraldo. Na parte de cima encontra-se o título do filme em letras coloridas e irregulares. No centro da capa, podemos observar o próprio Menino maluquinho olhando para a figura do menininho em sua mão e abaixo estão os logotipos do DVD e da produtora do filme. É possível perceber, nessa composição, a alusão ao universo infantil que é reforçada pela utilização de cores vivas e variadas.

A imagem 10 é a propaganda do alimento “pepino”, vendido pela empresa Hortifruti. Essa composição também pertence à campanha Hollywood, e foi construída com base na capa do filme Menino Maluquinho. Identificamos que o título dado ao alimento “Pepino Maluquinho” é uma imitação do título do filme. Percebemos, também, a correspondência entre as cores utilizadas na propaganda e na composição da capa do filme, com o amarelo no fundo e o colorido das letras que formam os títulos. O participante da composição é um pepino, cujo nome apresenta a semelhança tanto na escrita quanto na sonoridade como o nome “menino” do filme.

Nessa análise, serão observadas as atividades 5 e 6. O aluno 5A inicialmente não identificou os gêneros textuais em questão, respondendo, ao ser questionado sobre do que se tratava cada uma das imagens, que “*Se trata*

do menino Maluquinho.”. Na etapa seguinte, o mesmo enfatizou corretamente que *“A primeira se trata do filme o menino maluquinho e a segunda se trata da propaganda da Hortifruti.”* O aluno 6A não conseguiu em nenhuma das etapas responder satisfatoriamente a essa questão destacando, na primeira fase, que se tratava *“De filmes e dos alimentos.”*, e na etapa posterior, *“Do filme elas tem um pouco de semelhança as cores, a panela na cabeça.”*

Com o objetivo de identificar se os alunos percebiam a intertextualidade entre as composições, passamos para a segunda pergunta que tratava a respeito das semelhanças entre elas. O aluno 5A destacou corretamente *“A panela na cabeça.”* e, na etapa seguinte, o aluno 5D mudou sua resposta para *“A cor das letras do filme com a da propaganda.”*. Constatamos que as duas respostas se complementam, pois ambos os elementos destacados pelo aluno são itens em comum entre as duas composições, porém o aluno não percebeu isso e deu as respostas como se fossem distintas. Na atividade 6, o educando destacou na primeira resposta que o elemento semelhante era *“A panela na cabeça.”* Na fase seguinte, após o estudo, o mesmo respondeu corretamente que as semelhanças entre as imagens eram *“O nome e parecido, a panela da cabeça, as cores do nome pepino maluquinho também é parecida.”* Percebemos que, embora na primeira etapa o aluno tenha respondido corretamente à questão, após o estudo o mesmo demonstrou maior esclarecimento ao elencar mais elementos que apresentavam semelhança entre as duas composições.

Os alunos foram também instigados a relacionar quais eram os principais elementos da imagem. Nesse quesito, na primeira etapa, o aluno 5 declarou que o item que mais se destacava era o nome da empresa ao responder *“Hortifruti.”* Após participar do estudo a respeito da teoria da GDV, o referido estudante respondeu de forma correta que o elemento com maior realce na imagem era *“O pepino que esta no lado esquerdo da imagem.”*. Foi possível percebermos, a partir dessa resposta, que houve o entendimento por parte do estudante a esse respeito. O aluno 6 destacou tanto antes quanto depois do estudo que o elemento de maior destaque era o *“pepino maluquinho”*.

Passamos, em seguida, às questões que enfatizaram a propaganda da Hortifruti organizadas a partir dos estudos da teoria da Gramática do Design Visual, de acordo com os aspectos representacional, interativo e composicional.

Observamos no quadro 7 as respostas dadas a respeito do aspecto representacional:

Quadro 7 – Pepino Maluquinho – aspecto representacional

	ALUNO 5 - ANTES	ALUNO 5 - DEPOIS	ALUNO 6 - ANTES	ALUNO 6 - DEPOIS
Presença de ações na composição visual	<i>“Não, nenhuma ação”</i>	<i>“Não eles apenas estão sendo observado pelos os leitores.”</i>	<i>“Vendendo de maneira divertida”.</i>	<i>Os participantes não estão praticando nem uma ação eles estau parado.”</i>
Direção do olhar dos participantes	<i>“Não tem participantes”</i>	<i>“Em direção ao leitor.”</i>	<i>“divertido.”</i>	<i>“eles estão dando impressão que ta olhando para os leitores.”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao aspecto representacional, a atividade propôs como questão que os alunos identificassem se os participantes da imagem estavam praticando ações. Na atividade 5, o aluno 5A expressou que *“Não, nenhuma ação”* estava sendo praticada. Esta resposta já demonstra que o aluno em questão identificou a ausência de ações mesmo antes de estudar a teoria da Gramática do Design Visual. Na segunda fase, o aluno 5D reforçou sua resposta ao destacar que *“Não eles apenas estão sendo observado pelos os leitores.”*. A análise da atividade 6A demonstrou que, antes do estudo a respeito da teoria, o aluno 6A não respondeu satisfatoriamente a pergunta ao declarar que estava *“Vendendo de maneira divertida”*. Nesse caso, podemos perceber que o aluno referiu-se à função que o gênero propaganda exerce, de buscar vender determinado produto. Após ter contato com o estudo sobre a GDV, pudemos perceber que o aluno 6D compreendeu o quesito e respondeu adequadamente que *“Os participantes não estão praticando nem uma ação eles estau parado.”*.

Dando prosseguimento aos questionamentos, a atividade enfatizou o item reação. A atividade 5, antes do estudo, trouxe como resposta do aluno 5A que *“Não tem participantes”*. Percebemos, nessa declaração, que o mesmo não demonstrava nenhuma compreensão a respeito desse aspecto. Após o contato com a teoria, o aluno 5D respondeu que o participante olhava *“Em direção ao*

leitor.” Foi possível concluirmos que houve compreensão por parte do estudante quanto a esse questionamento. O aluno 6A também demonstrou que não compreendia esse aspecto ao responder que o olhar dos participantes era *“divertido.”* Na etapa seguinte, quando o mesmo já havia participado do estudo a respeito da GDV, a resposta foi modificada e satisfatoriamente o aluno destacou quanto aos participantes da composição visual que *“eles estão dando impressão que ta olhando para os leitores.”* Percebemos que o aluno usou a expressão “dando a impressão”, não afirmando claramente que essa seria a direção, isso porque o pepino da imagem não tem olhos. A impressão de estar olhando para os leitores ocorre devido à posição em que o mesmo se encontra, de frente para os observadores. Foi possível concluir, nessa questão, que ocorreu o letramento, uma vez que os alunos 5 e 6 na etapa posterior ao estudo reformularam suas respostas de maneira que atingiram satisfatoriamente a explicação esperada.

No quadro 8, podemos observar as respostas dadas pelos estudantes quanto ao aspecto interativo.

Quadro 8 – Pepino Maluquinho – aspecto interativo

	ALUNO 5 - ANTES	ALUNO 5 - DEPOIS	ALUNO 6 - ANTES	ALUNO 6 - DEPOIS
Distanciament o da imagem	<i>“Nem muito longe ne perto.”</i>	<i>“Plano aberto porque está pegando o pepino todo.”</i>	<i>“Um pouco longe.”</i>	<i>“Ela está no palno aberto.”</i>
Ângulo em que a imagem foi construída	<i>“No ângulo horizontal”</i>	<i>“A imagem foi construída no ângulo frontal.”</i>	<i>“deitada”.</i>	<i>“Palno aberto.”</i>
Realidade ou irrealidade da imagem	<i>“Realista”</i>	<i>“irreal por que nunca um pepino vai usar uma panela.”</i>	<i>“A imagem é realista”</i>	<i>“A imagem é realista ela ta tentando vender o pepino e para isso eles fizeram uma propagana para leva as pessoas a compra.”</i>

Cores relacionadas entre as duas composições	<i>“O verde do pepino.”</i>	<i>“As cores das letras do filme com a da propaganda e a panela.”</i>	<i>“A panela e o geito.”</i>	<i>“As cores do nome o amarelo que tem de fundo do filme tem também na propaganda.”</i>
--	-----------------------------	---	------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto interativo, na primeira fase da atividade, o aluno 5A, ao ser questionado sobre o distanciamento da imagem, enfatizou que o mesmo caracterizava-se por estar *“Nem muito longe ne perto.”*. Nesse caso, observamos que o discente não conseguiu fazer corretamente essa análise. Na etapa que sucedeu ao estudo da teoria, a resposta do aluno demonstrou que houve por parte dele o entendimento a respeito desse item pois sua resposta passou a ser *“Plano aberto porque está pegando o pepino todo.”*. Na atividade seguinte, o aluno 6A destacou que a imagem estava *“Um pouco longe.”*. Posteriormente ao contato com a GDV, sua resposta foi modificada e passou a ser *“Ela está no palno aberto.”*. Identificamos, quanto a essa questão, que os alunos compreenderam satisfatoriamente a abordagem quanto ao distanciamento da imagem, contribuindo mais uma vez para o letramento visual de ambos.

Passamos, em seguida, ao questionamento quanto ao ângulo em que os participantes da composição visual estão dispostos. A atividade 5 trouxe como explicação do aluno 5A que a imagem foi construída *“No ângulo horizontal”*, numa referência à forma geométrica da composição. Uma vez tendo tido contato com a teoria, o aluno 5D demonstrou sua compreensão a respeito desse item ao destacar, na segunda fase, que *“A imagem foi construída no ângulo frontal.”*. Já o aluno 6A enfatizou que o ângulo da imagem era *“deitada”*. Observamos, mais uma vez, a referência à forma geométrica da composição. Nesse caso, percebemos que o aluno 6D, mesmo após o contato com a teoria, não demonstrou entendimento a respeito desse item, isso porque o mesmo enfatizou em sua segunda resposta que a imagem foi construída no *“Palno aberto.”*, sendo que essa resposta diz respeito ao distanciamento e não ao ângulo da composição visual.

Em seguida, buscamos perceber se os alunos identificavam se a

composição era realista ou irreal. O aluno 5A, ao responder a questão antes do estudo da GDV, destacou que era *“Realista”* apenas, não dando nenhuma explicação sobre essa resposta. Na etapa seguinte, após o estudo, o aluno explicou que a imagem é *“irreal por que nunca um pepino vai usar uma panela.”*, o que nos levou a constatar seu entendimento quanto ao tema. O aluno 6A destacou que *“A imagem é realista”*. Na etapa seguinte, reforçou sua resposta afirmando que *“A imagem é realista ela ta tentando vender o pepino e para isso eles fizeram uma propaganda para leva as pessoas a compra.”*. Identificamos, assim, que o aluno não compreendeu esse item da teoria.

Ainda sobre a modalidade, perguntamos a respeito da utilização das cores, no sentido de percebermos se os mesmos identificariam a relação existente entre a propaganda e a capa do filme que deu origem à mesma quanto à cor. O aluno 5A citou apenas *“O verde do pepino.”*. Destacamos que não há nenhuma referência à cor do pepino na propaganda com a capa do filme, o que demonstrou que o aluno não percebeu a resposta correta nessa fase da atividade. Já na atividade 5D, o aluno citou *“As cores das letras do filme com a da propaganda e a panela.”*, o que demonstrou que houve por parte dele a percepção quanto a isso. O aluno 6A também não demonstrou ter tido a correta percepção quanto ao uso da cor respondendo *“A panela e o geito.”* Na atividade 6D, sua resposta foi dada de maneira coerente ao destacar *“As cores do nome o amarelo que tem de fundo do filme tem também na propaganda.”*. Constatamos que, tanto o aluno 5 quanto o aluno 6, demonstraram na segunda etapa do trabalho o entendimento a respeito do uso das cores nas duas imagens e como estas se relacionam nas composições em estudo.

O quadro 9 apresenta as respostas dadas quanto ao aspecto composicional.

Quadro 9 – Pepino Maluquinho – aspecto composicional

	ALUNO 5 - ANTES	ALUNO 5 - DEPOIS	ALUNO 6 - ANTES	ALUNO 6 - DEPOIS
Localização da informação mais importante	<i>“No lado direito é a marca da Hortifruti.”</i>	<i>“Se encontra no lado esquerdo da imagem que é o pepino.”</i>	<i>“o mais levado da hortifruti”</i>	<i>“de esquerda para direita a informação é o nome que é</i>

	<i>pepino maluquinho e de onde ele venha o mais levado da hortifruti.</i>			
Início e término da imagem	<i>“Começa no lado direito e terminar no lado direito.”</i>	<i>“Começar no lado esquerdo e termina no lado direito.”</i>	<i>“do menho e termina no fim.”</i>	<i>“Da esquerda para direita.” a</i>
Informação dada e informação nova	<i>“A Hortifruti”</i>	<i>“O mais levado da Hortifruti”</i>	<i>“Aqui natureza é a estrela.”</i>	<i>“Aqui a natureza é a estrela.”. a</i>
Saliência	<i>“A panela na cabeça”.</i>	<i>“O pepino e o mais saliente da imagem.”</i>	<i>“colorido”</i>	<i>“O pepino”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao aspecto composicional, os alunos foram instigados a responder sobre o valor da informação, explicando qual seria o lado em que se encontrava a principal informação na imagem. A atividade 5 trouxe como resposta do aluno 5A *“No lado direito é a marca da Hortifruti.”*. Na etapa seguinte, a resposta dada foi *“Se encontra no lado esquerdo da imagem que e o pepino.”*. Pudemos perceber, nesse caso que o estudo foi relevante ao entendimento do aluno cuja resposta da segunda etapa evidenciou o seu entendimento a respeito desse aspecto. Na atividade 6, antes do estudo, o aluno 6A apresentou como resposta *“o mais levado da hortifruti”*. Na etapa posterior, sua resposta foi *“de esquerda para direita a informação é o nome que é pepino maluquinho e de onde ele venha o mais levado da hortifruti.”*. Constatamos, nesse caso, que o aluno 6D, inicialmente, citou corretamente que a informação mais importante localizava-se da esquerda para a direita, porém, o seu comentário feito sobre a questão demonstrou que o mesmo não localizou corretamente a informação pedida.

Em seguida, os alunos foram questionados a respeito do local onde iniciava e onde terminava a imagem. A atividade 5, antes do estudo, trouxe como resposta do aluno 5A que *“Começa no lado direito e terminar no lado direito.”*

Observamos que o aluno não compreendia esse aspecto, porém, após o estudo da GDV, houve o entendimento demonstrado pela resposta dada na atividade 5D *“Começar no lado esquerdo e termina no lado direito.”* Na atividade 6, antes do estudo, o aluno 6A destacou que a composição visual começava *“do menho e termina no fim.”*, demonstrando que o aluno também não tinha a compreensão sobre esse item. Na fase seguinte, ao dar a resposta *“Da esquerda para a direita.”*, o aluno 6D demonstrou ter compreendido o aspecto em questão.

A próxima questão relacionava-se ao surgimento ou não de uma informação nova em relação a outra já dada. Nesse quesito, o aluno 5A destacou que o novo era *“A Hortifruti”*, na etapa seguinte a resposta dada foi *“O mais levado da Hortifruti”*. Nessa resposta percebemos que o aluno, ao referir-se ao *“mais levado da Hortifruti”*, que é o pepino, percebeu o item novo apresentado na composição: o alimento comercializado sendo tratado como *“o mais levado”* numa referência ao mundo infantil. A atividade seguinte trouxe como resposta do aluno 6A, nas duas fases, a expressão *“Aqui a natureza é a estrela.”*. Percebemos que, para esse aluno, a informação nova é o tratamento dado à natureza que é considerada uma *“estrela”*, no sentido de ser famosa, como os atores dos filmes. Constatamos que os alunos foram capazes de identificar informações novas.

A questão seguinte tratou a respeito da saliência. O aluno 5A destacou que o item em maior destaque era *“A panela na cabeça”*. Já na etapa posterior ao estudo da GDV, o aluno 5D destacou que *“O pepino e o mais saliente da imagem.”*, demonstrando sua compreensão a respeito desse aspecto. O aluno 6A respondeu que o elemento mais saliente era o *“colorido”*. Na fase seguinte, o estudante 6D destacou que o item que apresentava saliência era *“O pepino”*. Constatamos, dessa forma, que o aluno 6D também compreendeu, a partir do estudo, o aspecto da saliência, o que contribuiu para o seu letramento visual.

4.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 7 E 8

As atividades 7 e 8 foram respondidas tendo como base as imagens seguintes:

Imagem 11 – Capa do filme “O incrível Hulk”



Fonte: <http://universeseries.com.br/download-o-incrivei-hulk-todos-os-filmes-dublado/>

Imagem 12 – Anúncio “A incrível rúcula”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

A imagem 11 consiste na capa do filme “O incrível Hulk”, uma criatura grande, forte e verde. Na parte de cima encontramos a frase “O filme que deu origem à série de TV”, demonstrando que foi uma obra cinematográfica que teve continuidade com o trabalho produzido para a televisão. No centro da capa, observamos uma enorme mão verde, a mão do personagem e dentro dela observamos retratados dois atores do filme. Logo abaixo, encontramos o título da obra. Na capa predomina a cor verde, uma alusão ao personagem que tem a mesma cor, conforme já foi informado.

A imagem 12 consiste na propaganda do alimento “rúcula”, também comercializada pela Hortifruti. Essa é mais uma composição pertencente à campanha Hollywood, composta a partir da capa do filme O incrível Hulk. Percebemos a imitação do título do filme por parte da propaganda na qual o alimento é intitulado “A Incrível Rúcula”. Identificamos, também, que a cor verde, predominante na propaganda, remete à cor utilizada na composição da capa do filme. O participante da composição é uma rúcula, nome semelhante ao do personagem principal do filme “Hulk”.

Para essa análise, serão consideradas as atividades 7 e 8. Na atividade 7, antes do estudo da Gramática do Design Visual, observamos que o aluno 7A identificou de que se tratava cada imagem destacando que “*A primeira é o filme e a segunda é a propaganda da hortifruti.*”. Na segunda etapa, o aluno 7D destacou que “*a primeira é sobre o filme e a segunda é sobre a propaganda da hortifruti.*”, o que reforçou a resposta anterior. O aluno 8A, em sua atividade, destacou na atividade que se “trata de um filme”, já na segunda fase respondeu que “*A primeira trata de um filme do Hulk. A segunda trata de uma propaganda da incrível rúcula.*”. Observamos, nesse caso, que houve a compreensão do aluno 8D quanto a esse aspecto após o estudo.

Prosseguindo com a atividade, questionamos os alunos com vistas a identificar se eles percebiam as semelhanças presentes entre as imagens. Na atividade 7, o estudante 7A declarou que as imagens tinham em comum “*as cores o nome e a mão*”. Na etapa posterior, o aluno enfatizou que as

semelhanças eram “*As cores o nome é parecido a rúcula parece com a mão do hulk etc...*”. Tal resposta constata que o aluno percebeu os itens correspondentes entre as duas composições. Na próxima atividade, o aluno 8A destacou como semelhante “*a mão do hulk*”, na fase seguinte, após o estudo da GDV, sua resposta foi “*O verde da mão do hulk com o verde da rúcula.*”, enfatizando as cores idênticas entre as duas imagens.

A atividade passou a enfatizar a propaganda. Os estudantes foram questionados sobre quais seriam os principais elementos da imagem. A atividade 7 trouxe como resposta “*A rúcula e o nome hortifruti.*”, na primeira etapa. Na etapa seguinte, sua resposta foi “*A Rúcula e a maçã da hortifruti.*”. Nesse caso, percebemos que o aluno 7D identificou corretamente a rúcula como elemento principal e demonstrou dúvidas quanto a outros elementos da imagem. Na atividade 8, antes da teoria, a resposta dada pelo aluno 8A foi “*A rúcula*”, o que já comprova que o aluno identificou desde a primeira etapa o elemento principal. Na etapa seguinte, o aluno 8D reforçou sua resposta ao afirmar que “*A rúcula que está no centro da imagem.*”.

As questões seguintes destacaram os aspectos da GDV (representacional, interativo e composicional).

Observamos no quadro 10 as respostas dadas com relação ao aspecto representacional:

Quadro 10 – A incrível rúcula – aspecto representacional

	ALUNO 7 - ANTES	ALUNO 7 - DEPOIS	ALUNO 8 - ANTES	ALUNO 8 - DEPOIS
Presença de ações na composição visual	“Não”	“Sim, está tipo como se estivesse atrás de pegar algo.”	“Sim, a mão está apertada.”	“Não, porque a rúcula está só sendo observado.”
Direção do olhar dos participantes	“nem uma Direção porque não tem olho. mas a mão está em Direção frente.”	“Está olhando para nos leitores.”	“eles estão olhando para as crianças que está assistindo.”	“Está olhando para o leitor”.

Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto representacional, propomos como questão que os estudantes identificassem se havia alguma ação sendo praticada na imagem por parte dos participantes da mesma. O aluno 7A destacou que “Não”, não dando nenhuma explicação a mais sobre o quesito. Na etapa 2, sua resposta foi “*Sim, está tipo como se estivesse atrás de pegar algo.*”. Pudemos, assim, constatar que o aluno compreendeu, a partir do estudo da teoria, a presença de uma ação sendo praticada, o que caracteriza, segundo a GDV, um processo narrativo. Analisando a atividade 8, identificamos que o aluno destacou, na primeira etapa que “*Sim, a mão está aberta.*”. Na fase seguinte, o aluno respondeu que “*Não, porque a rúcula está só sendo observado.*”. Nesse caso, pudemos perceber que o aluno tinha uma visão coerente a respeito desse quesito antes do estudo, porém após o estudo o mesmo demonstrou ter ficado confuso sobre o aspecto analisado.

Em seguida, perguntamos sobre o aspecto “reação”, especificamente sobre o olhar dos participantes. A atividade 7, antes do contato com a teoria, apresentou como resposta do aluno 7A que estes não olhavam em “*nem uma Direção porque não não tem olho, mas a mão esta em Direção frente.*”. Percebemos, pela resposta dada, que o aluno não compreende este aspecto, porém, após o conhecimento da teoria, sua resposta é dada de forma positiva ao declarar que “*Está olhando para nos leitores.*”. O aluno 8A, em sua tarefa, respondeu que “*eles estão olhando para as crianças que está assistindo.*”. Nesse caso o estudante não enfocou a imagem que estava sendo estudada (a propaganda), mas sim a capa do filme que não era o objetivo nesse momento. Na etapa seguinte, o aluno 8D destacou que “*Está olhando para o leitor*”.

No quadro 11, são apresentadas as respostas dadas pelos estudantes quanto ao aspecto interativo.

Quadro 11 – A incrível rúcula – aspecto interativo

	ALUNO 7 - ANTES	ALUNO 7 - DEPOIS	ALUNO 8 - ANTES	ALUNO 8 - DEPOIS
Distanciament o da imagem	<i>“pouca distância”</i>	<i>“perto. Da a ideia que ela esta encima De nois leitores.”.</i>	<i>“perto”</i>	<i>“plano aberto, porque a mão está pegando toda.”</i>

Ângulo em que a imagem foi construída	“retangular”	“da esquerda para a direita.”	“no meio da imagem”	“ângulo frontal da imagem”
Realidade ou da irreabilidade da imagem	“realista. A Rúcula parece uma mão saindo pra fora da imagem.”	“Irreal. Porque uma Rúcula não tem como pegar nada. Mesmo ela se parecendo com uma mão ela ainda é irreal.”	“realista, porque a mão é de verdade e a rúcula.”	“Irreal, porque a imagem está em formados da mão.”
Cores relacionadas entre as duas composições	“o verde o preto e o branco”	“Todas, pois todas as cores que tem no filme também tem na propaganda.”	“A cor da letra”	“A cor da mão do hulk com a da rúcula.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse aspecto, perguntamos inicialmente a respeito do distanciamento da imagem. O aluno 7A respondeu *“pouca distância”*, evidenciando não compreender o item em análise. Após o estudo, o aluno 7D demonstrou não ter atingido o conhecimento esperado sobre esse aspecto ao destacar *“perto. Da a ideia que ela esta encima De nois leitores.”*. A atividade 8 trouxe como resposta do discente 8A a palavra *“perto”* sem mais explicações. Após o estudo, sua resposta foi coerente, demonstrando sua compreensão a respeito desse aspecto ao destacar que o distanciamento se dava no *“plano aberto, porque a mão está pegando toda.”*

Passamos a questionar a respeito do ângulo em que os participantes da imagem foram dispostos. A atividade 7 apresentou como resposta do aluno 7A *“retangular”*, referindo-se à forma geométrica da composição visual. Após estudar a teoria, o aluno 7D respondeu que o ângulo foi *“da esquerda para a direita.”*. Com essa explicação, percebemos que o aluno 7 não compreendeu o aspecto *“ângulo da imagem”*. Passando à análise da atividade 8, identificamos que o estudante 8A respondeu que o ângulo foi *“no meio da imagem”*, o que não

corresponde à resposta correta para a questão. Após o estudo, o aluno 8D identificou de forma correta que foi o “*ângulo frontal da imagem*”.

Buscamos, em seguida, identificar se os alunos percebiam se a composição era realista ou irreal. O aluno 7A respondeu que era “*realista. A Rúcula parece uma mão saindo pra fora da imagem.*”. Após o estudo, a resposta dada foi modificada para “*Irreal. Porque uma Rúcula não tem como pegar nada. Mesmo ela se parecendo com uma mão ela ainda é irreal.*”. Percebemos que houve uma mudança positiva, comprovando a compreensão do estudante sobre o aspecto analisado. O aluno 8A destacou que a imagem é “*realista, porque a mão é de verdade e a rúcula.*”. Percebemos que o aluno não compreendeu esse item. Na etapa seguinte, a resposta foi modificada para “*Irreal, porque a imagem está em formados da mão.*”, nesse caso, houve a mudança na classificação de realista para irreal, feita de forma correta, porém permaneceu a dificuldade na explicação dada ao questionamento pelo aluno 8D.

Continuando a tratar sobre a modalidade, buscamos identificar se os alunos percebiam a relação existente entre as cores presentes na capa do filme e na propaganda. O aluno 7A destacou “*o verde o preto e o branco*”. Após o contato com a teoria a resposta dada foi “*Todas, pois todas as cores que tem no filme também tem na propaganda.*”. Assim, foi possível constatar que ocorreu o entendimento satisfatório a respeito do aspecto em questão. O aluno 8A trouxe como resposta “*A cor da letra*” e, na etapa seguinte, “*A cor da mão do hulk com a da rúcula.*”. Pudemos identificar que, nesse caso, também houve a compreensão quanto ao aspecto analisado.

O quadro 12 é composto pelas respostas dadas quanto ao aspecto composicional.

Quadro 12 – A incrível rúcula – aspecto composicional

	ALUNO 7 - ANTES	ALUNO 7 - DEPOIS	ALUNO 8 - ANTES	ALUNO 8 - DEPOIS
Localização da informação mais importante	“no meio e na ponta é onde se encontra a Rucula e na ponta encontra o nome hortifruti”	“No meio é onde se encontra a Rúcula.”	“do lado esquerdo. aqui a natureza é a estrela.”	“no lado esquerdo da imagem que é a rúcula.”

Início e término da imagem	<i>“começa nos nomes e termina na maçã”</i>	<i>“começa Do Lado Esquerdo e termina no Direito”</i>	<i>“Começa no lado”</i>	<i>“começa no centro até as margens da imagem.”</i>
Informação dada e informação nova	<i>“A ‘hortifruti’ te apresenta a incrível ‘Rúcula’”</i>	<i>“Sim. Na hortifruti ela ganhou super-poderes”</i>	<i>“Na hortifruti ela ganhou super-poderes”</i>	<i>“Sim, na hortifruti ela ganhou super-poderes.”</i>
Saliência	<i>“A Rúcula é o aspecto mais importante.”</i>	<i>“A Rucula e a maçã da hortifruti.”</i>	<i>“A Rúcula”</i>	<i>“A rúcula é o aspecto mais saliente da imagem.”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito ao aspecto composicional, a atividade buscou que os alunos respondessem acerca do valor da informação, identificando o lado da imagem onde se encontrava a informação principal. O aluno 7A destacou que se encontrava *“no meio e na ponta é onde se encontra a Rucula e na ponta encontra o nome hortifruti”*. Após o estudo, a resposta dada foi *“No meio é onde se encontra a Rúcula.”*. Percebemos que houve a compreensão por parte do estudante nesse quesito. A atividade 8, antes da teoria, teve como explicação a esse questionamento, por parte do aluno 8A, *“do lado esquerdo. aqui a natureza é a estrela.”* Identificamos que o aluno não distinguiu corretamente os lados direito/esquerdo. Após o estudo, a resposta dada pelo aluno 8D foi *“no lado esquerdo da imagem que é a rúcula.”*. Dessa forma, ficou evidente a compreensão do aluno na segunda fase da atividade ao identificar corretamente a informação em destaque na composição visual.

Passamos ao questionamento sobre onde começava e onde terminava a imagem. O aluno 7A destacou que *“começa nos nomes e termina na maçã”*. Já na etapa seguinte, sua resposta a respeito desse item evidenciou que ainda não houve uma compreensão satisfatória, pois o mesmo respondeu que *“começa Do Lado Esquerdo e termina no Direito”*. A atividade 8 evidenciou que o aluno 8A não compreendia esse aspecto ao responder *“Começa no lado”*, sem mais explicações. Já na etapa seguinte, após a teoria da GDV ser trabalhada, percebemos o letramento ocorrido pois o mesmo respondeu corretamente que

“começa no centro até as margens da imagem.”

O próximo questionamento referia-se à presença de uma informação nova em relação a outra já existente. O aluno 7, antes do estudo, destacou corretamente a imagem passada pela empresa Hortifruti a respeito da rúcula, que é um produto que ela comercializa: *“A ‘hortifruti’ te apresenta a incrível ‘Rúcula’”,* ou seja, um produto normal apresentado como se adquirisse, nessa indústria de alimentos, superpoderes. Na etapa posterior ao estudo, o aluno reforçou sua resposta citando uma frase da composição: *“Sim. Na hortifruti ela ganhou super-poderes”*. O aluno 8A respondeu que *“Na hortifruti ela ganhou super-poderes”*, o que nos levou a perceber que o mesmo compreendeu antes mesmo do contato com a teoria o aspecto analisado. Na etapa seguinte, o aluno 8D reiterou sua resposta corretamente: *“Sim, na hortifruti ela ganhou super-poderes.”*. Assim, identificamos que ambos, alunos 7 e 8, apresentaram rendimento satisfatório nesse quesito quanto ao letramento visual.

Prosseguindo com o exercício, questionamos aos discentes qual seria o elemento saliente na composição visual. O aluno 7A destacou corretamente que *“A Rúcula é o aspecto mais importante.”*. Após o estudo da GDV, o aluno 7D reforçou sua resposta, apesar de ter acrescentado mais um item como sendo saliente, reforçou sua resposta anterior: *“A Rucula e a maçã da hortifruti.”*. O aluno 8A destacou, na primeira fase, *“A Rúcula”* e reforçou sua resposta na segunda etapa afirmando que *“A rúcula é o aspecto mais saliente da imagem.”*. Percebemos que ambos apresentaram a compreensão adequada a respeito do item saliência.

4.6 ANÁLISE DAS ATIVIDADES 9 E 10

Para as atividades 9 e 10, foram utilizadas as imagens a seguir:

Imagem 6 - Capa do filme “O auto da Compadecida”



Fonte: <http://blogcapas.blogspot.com.br/2008/08/o-auto-da-compadecida.html>

Imagem 9 - Anúncio “O aipo da Compadecida”



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>

A imagem 6 é a capa do filme “O Auto da Compadecida”, uma obra cinematográfica nacional, lançado em 1999, dirigido por Guel Arraes. Na parte superior da capa, encontra-se a imagem da atriz Fernanda Montenegro, representando a mãe de Jesus (a compadecida). Logo abaixo, observamos os atores Matheus Nachtergaele e Selton Mello, que representam os personagens principais da trama: João Grilo e Chicó, respectivamente. No centro da composição, está o título do filme e na parte inferior estão informações a respeito da obra como atores, autor, diretor.

A imagem 9 é a propaganda da Hortifruti, do alimento “aipo”, criada com base na capa do filme já citado. Percebemos o título semelhante ao fazer o trocadilho entre as palavras “auto” e “aipo”, bem como no tipo de fonte utilizada. As cores que remetem ao ambiente rural retratado no filme também são equivalentes entre as duas composições.

Analisaremos, nesse caso, as atividades 9 e 10. Na atividade 9, antes do estudo da teoria da Gramática do Design Visual, o aluno 9A destacou, quando questionado a respeito do que se tratava cada imagem, que *“Trata do filme do O auto da compadecida e o comercio do o aipo da compadecida.”*. Percebemos que o aluno 9A não denomina corretamente os gêneros, mas demonstra conhecimento a respeito da função de vender o produto que a propaganda tem. Após o estudo, não houve mudança em sua visão sobre esse item e o aluno 9D destacou novamente que *“tratase do filme, o auto da compadecida, e um comercial, o aipo da compadecida.”*. O aluno 10A respondeu “O auto da compadecida”, o que demonstra que não identificou cada uma das composições. Na fase seguinte, a resposta foi *“De um comercial do aipo da compadecida e do o auto da compadecida”*. Assim como o aluno 9, este também não nomeou o gênero propaganda mas identificou sua função de promover o comércio do alimento.

Em seguida, os alunos foram instigados a citar as semelhanças entre as duas imagens. O aluno 9A não as identificou, destacando apenas que *“eles estão olhando para o ceo e estão indo para o céu.”*, referindo-se à capa do filme. Na segunda fase, percebemos a compreensão por parte do aluno 9D quanto a esse aspecto, pois o mesmo destacou que *“A semelhança e a imagem do céu no fundo.”*. Na atividade seguinte, o estudante 10A respondeu que *“É por que uma e o auto da compadecida e o outro é o aipo da compadecida.”*. Nesse caso, notamos que o aluno destacou a semelhança entre o título do filme e o da propaganda. Após o estudo da GDV, o aluno 9D destacou outros elementos

semelhantes entre as duas composições: “*O bordado das laterais. O nome e as cores.*”, o que demonstra sua percepção correta sobre esse aspecto.

Passamos à análise específica da propaganda da Hortifruti. A atividade questionou, então, sobre os principais elementos da imagem. O aluno 9A destacou “*Um aipo e os atores.*”. Percebemos que o aluno referiu-se não apenas à propaganda que estava em evidência nessa questão, mas também à capa do filme. Sua resposta foi adequada quanto a esse aspecto. Na etapa seguinte, o aluno 9D apenas repetiu a resposta: “*é o aipo, os dois atores*”. Na atividade 10, o aluno 10A identificou corretamente “*O aipo*”. Após o estudo, destacou também “*Só o aipo*” como o elemento de maior destaque. Percebemos que, nesse aspecto, os alunos demonstraram o entendimento adequado.

Passamos às questões que destacaram os aspectos da GDV (representacional, interativo e composicional).

Observamos no quadro 13 as respostas obtidas em relação ao aspecto representacional:

Quadro 13 – O aipo da Compadecida – aspecto representacional

	ALUNO 9 - ANTES	ALUNO 9 - DEPOIS	ALUNO 10 - ANTES	ALUNO 10 - DEPOIS
Presença de ações na composição visual	“ <i>estão olhando para o céu</i> ”	“ <i>é um comercial de um aipo</i> ”	“ <i>De modo bem engraçado</i> ”	“ <i>eles não estão fazendo nenhuma ação porque estão parados.</i> ”
Direção do olhar dos participantes	“ <i>Eles estão olhando para o céu</i> ”	“ <i>A direção do olho estão para os leitores.</i> ”	“ <i>O aipo da compadecida</i> ”	“ <i>Direção frontal para o leitor.</i> ”

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação ao aspecto representacional, os alunos foram questionados se havia ações sendo praticadas na composição visual. A atividade 9A apresentou como resposta que “*estão olhando para o céu*”, o que demonstrou que o mesmo referiu-se à capa do filme e não à propaganda. Após o estudo, o

aluno declarou que “*é um comercial de um aipo*”. Percebemos que não houve compreensão a respeito desse aspecto. O aluno 10A respondeu que “*De modo bem engraçado*”. O mesmo demonstrou na etapa 2 que compreendeu esse item ao declarar que “*eles não estão fazendo nenhuma ação porque estão parados*”.

Quanto à reação, os alunos foram questionados a respeito da direção do olhar dos participantes da imagem. A atividade 9, antes do estudo, teve como resposta “*Eles estão olhando para o céu*”, mais uma vez o aluno referiu-se à capa do filme e não à propaganda. Após o estudo, o mesmo compreendeu a questão e identificou que “*A direção do olho estão para os leitores*”, o que, devido à posição do elemento aipo na imagem, consideramos coerente. O aluno 10A não respondeu satisfatoriamente a questão, enfatizando apenas “*O aipo da compadecida*”. Já na etapa pós estudo, o mesmo respondeu corretamente “*Direção frontal para o leitor*”. No quadro 14, estão registradas as respostas dadas pelos estudantes quanto ao aspecto interativo.

Quadro 14 – O aipo da Compadecida – aspecto interativo

	ALUNO 9 - ANTES	ALUNO 9 - DEPOIS	ALUNO 10 - ANTES	ALUNO 10 - DEPOIS
Distanciament o da imagem	“a imagem está perto de quem ver-la”	“a imagem e médio, vertical”	“Dois dedos”	“frontal porque nois estamos em cima e a imagem estava em baixo.”
Ângulo em que a imagem foi construída	“no lado esquerdo da imagem”	“no ângulo esquerdo”	“Quadrado”	“frontal”
Realidade ou irrealidade da imagem	“a imagem e Realista porque parece com um aipo.”	“irreal, porque um aipo não vai para o céu.”	“realista, porque e feito pela hortifruti.”	“irreal, porque o aipo não pode ser atrasão de um filme. se quiser porde.”

Cores relacionadas entre as duas composições	“A cor do céus e a cor da capa do filme”	“pranca, azul e maron”	“amarelo, branco, azul, verde, marron”	“branco, maron, azul”
--	--	------------------------	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto interativo, a atividade perguntou a respeito do distanciamento da imagem, inicialmente. O aluno 9A respondeu *“a imagem está perto de quem ver-la”* o que denota que o mesmo não compreendia este quesito. Após o estudo, sua resposta foi *“a imagem e médio, vertical”*. Constatamos que não houve compreensão sobre esse aspecto. O aluno 10A destacou na primeira fase *“Dois dedos”*. Na etapa seguinte, o mesmo destacou que o distanciamento foi o *“frontal porque nois estamos em cima e a imagem estava em baixo.”*, evidenciando que não houve o entendimento sobre este item.

Quanto ao ângulo em que os participantes foram dispostos, a atividade 9, antes do estudo, destacou como resposta *“no lado esquerdo da imagem”*. Após o estudo, a resposta permaneceu *“no ângulo esquerdo”*, evidenciando que o estudante não compreendeu este item. O aluno 10A destacou que o ângulo foi o *“Quadrado”*. Após a aula sobre a GDV, sua resposta foi *“frontal”*, na qual pudemos constatar que houve a compreensão quanto a esse aspecto.

A questão seguinte enfatizou o aspecto realidade ou irrealidade da imagem. O aluno 9A explicou que *“a imagem e Realista porque parece com um aipo”*. Na fase pós contato com a teoria, sua resposta foi *“irreal, porque um aipo não vai para o céu.”*, o que nos mostrou que o mesmo compreendeu este quesito. Na atividade 10, o aluno destacou que a imagem é *“realista, porque e feito pela hortifruti.”*. Na etapa seguinte o estudante 10D explicou que é *“irreal, porque o aipo não pode ser atrasão de um filme. se quiser porde.”*. Percebemos que, embora no final da resposta podemos observar uma frase confusa, o aluno percebeu que a composição é irreal.

Ainda sobre a modalidade, perguntamos acerca da relação entre as cores que compõem as duas imagens (capa do filme e propaganda). Na atividade 9, o aluno 9A evidenciou *“A cor do céus e a cor da capa do filme”*. Na etapa pós estudo, a resposta foi *“pranca, azul e maron”*. Nesse caso, a primeira explicação foi mais coerente dentro do estudo. O aluno 10A destacou as cores *“amarelo, branco, azul, verde, marron”*. O aluno 10D identificou as cores

“branco, maron, azul”, as quais constatamos como corretas nesta análise.

O quadro 15 contém as respostas dadas sobre o aspecto composicional.

Quadro 15 – O aipo da Compadecida – aspecto composicional

	ALUNO 9 - ANTES	ALUNO 9 - DEPOIS	ALUNO 10 - ANTES	ALUNO 10 - DEPOIS
Localização da informação mais importante	<i>“no lado direito o aipo da da compadecida e este tempero vai levar você aos céus.”</i>	<i>“no lado direito, o aipo da compadecida”</i>	<i>“Direita e este tempero vai levar você aos céus.”</i>	<i>“Direita. este tempero vai levar você aos céus.”</i>
Início e término da imagem	<i>“Começa no lado esquerdo e termina no lado direito.”</i>	<i>“Começa no lado esquerdo e termina no lado esquerdo.”</i>	<i>“do aipo até a maçã”</i>	<i>“Do lado esquerdo para o direito”</i>
Informação dada e informação nova	<i>“este tempero vai levar você aos céus.”</i>	<i>“este tempero vai levar você aos céus.”</i>	<i>“Aqui natureza é a estrela”</i>	<i>“Aqui a natureza é a estrela”</i>
Saliência	<i>“o aipo e a cor dele”</i>	<i>“o aipo”</i>	<i>“O aipo”</i>	<i>“O aipo e o nome do aipo da compadecida”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre o aspecto composicional, buscamos identificar na atividade o que os alunos percebiam acerca do valor da informação, destacando onde encontrava-se a informação principal da imagem. O aluno 9A evidenciou que se encontrava *“no lado direito o aipo da da compadecida e este tempero vai levar você aos céus.”*. Na fase 2, o aluno 9D explicou que a imagem mais importante se encontra *“no lado direito, o aipo da compadecida”*. Constatamos que houve a compreensão a respeito desse aspecto, pois o aluno identificou o elemento principal que é o aipo, embora tenha demonstrado dificuldade em distinguir os

lados direito/esquerdo. O aluno 10A explicou que se encontra na “*Direita e este tempero vai levar você aos céus.*”. Na etapa pós estudo, o aluno 10D repetiu a resposta anterior, evidenciando que não conseguiu identificar corretamente esse aspecto.

A próxima indagação abordou sobre o local onde começava e onde terminava a composição visual. Na atividade 9 o aluno 9A apontou que “*Começa no lado esquerdo e termina no lado direito.*”. Sua resposta já nessa fase foi dada de forma coerente. Na fase seguinte, o estudante respondeu que “*Começa no lado esquerdo e termina no lado esquerdo.*” Percebemos que o mesmo iniciou corretamente a explicação e, ao final, confundiu o lado direito com o esquerdo. O estudante 10A frisou que a imagem ia “*do aipo até a maçã*”, vemos que há uma percepção correta sobre este ponto, mesmo o estudante não apontando os lados esquerdo ou direito, pois o mesmo identificou corretamente cada ponto. Na etapa pós estudo, o aluno 10D respondeu corretamente que “*Do lado esquerdo para o direito*”. Constatamos que foi favorável à compreensão nesse quesito.

A questão seguinte tratou da presença de uma informação nova em relação a uma outra que já existisse na composição. O aluno 9A apontou “*este tempero vai levar você aos céus.*”, repetindo a resposta na fase após o estudo da GDV. Percebemos que o mesmo compreendeu este item, uma vez que essa frase consiste em um novo olhar dado ao tempero “aipo”, que deixa de apenas cumprir a função de condimento para “levar o leitor/consumidor” ao céu por proporcionar um sabor agradável. A atividade 10 apontou como informação nova a frase “*Aqui a natureza é a estrela*”, tanto antes quanto depois do estudo. Percebemos que o aluno identificou coerentemente uma informação nova que é o fato de a natureza, na empresa Hortifruti, ser tratada como uma estrela de cinema.

O próximo aspecto a ser analisado foi a saliência. O aluno 9A apontou como elemento de maior destaque foi “*o aipo e a cor dele*”, na etapa após o estudo sobre a Gramática do Design Visual, o aluno 9D respondeu “o aipo” como sendo o saliente na composição. Identificamos que o mesmo compreendeu o aspecto saliência satisfatoriamente. O aluno 10A, enfatizou que o item de maior destaque era “*O aipo*”. Na segunda etapa da atividade, o aluno 10D destacou “*O aipo e o nome do aipo da compadecida*” como sendo os elementos salientes. Em ambos os casos, alunos 9 e 10, constatamos que houve compreensão sobre o assunto tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou, como principal objetivo, apresentar um projeto de intervenção na aula de língua materna com vistas ao letramento visual dos alunos. Pretendíamos identificar que leitura os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Mossoró, eram capazes de fazer de uma composição visual e trabalhar com a turma a teoria da Gramática do Design Visual, de forma a favorecer meios para que houvesse o letramento visual dos educandos para, logo após, comparar se houve uma aprendizagem significativa por parte destes no que diz respeito à leitura de imagens.

Para perseguir o objetivo proposto, realizamos, primeiramente, uma abordagem a respeito do letramento mostrando, a partir dos estudos de diversos autores, o seu conceito e suas múltiplas perspectivas. Com isso, contextualizamos nossa pesquisa no universo do letramento, destacando o *letramento visual* que é o foco deste trabalho. Em seguida, tratamos a respeito dos estudos da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), elaborada para auxiliar na leitura de imagens, dando grande contribuição para o trabalho em sala de aula com vistas ao letramento visual dos alunos, e que se estrutura em três aspectos: representacional, interativo e composicional.

Escolhemos como material para elaboração das atividades a serem aplicadas com os alunos uma série de propagandas da campanha publicitária *Hollywood*, da indústria de hortifrutigranjeiros denominada Hortifruti, criada a partir da intertextualidade com capas de filmes. Levamos uma lista dos filmes que deram origem às propagandas para a sala de aula e, através de uma enquete, identificamos aqueles que eram mais conhecidos e apreciados pelos estudantes. A partir desse princípio, escolhemos cinco propagandas para serem trabalhadas com a turma. Desse modo, atendemos ao primeiro dos objetivos específicos desta pesquisa.

Elaboramos, em seguida, uma atividade com questões baseadas nos três aspectos, já mencionados, da GDV, alcançando, dessa forma, o segundo objetivo específico a que nos propusemos, que era de analisar os aspectos visuais das imagens, identificando aspectos representacionais, interativos e

composicionais.

Em seguida, aplicamos a atividade com alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Mossoró, em duas fases: a primeira, antes que estes tivessem qualquer contato com a teoria da GDV; a segunda, após a teoria ser trabalhada na referida sala de aula. Com isso, nosso terceiro objetivo específico, que era utilizar, na aula de língua materna, as propagandas analisadas, com vistas ao letramento visual dos alunos pôde ser alcançado.

Durante a aplicação da primeira etapa da atividade, não fizemos qualquer intervenção, deixando os alunos responderem livremente às questões de forma que fosse possível identificar a leitura já feita por eles de um texto visual. Nessa etapa a turma mostrou-se empolgada pelas propagandas, pois a intertextualidade, já mencionada, com as capas dos filmes foi vista por eles como algo interessante e até engraçado. A turma resolveu a atividade durante algumas aulas, demonstrando por meio de vários questionamentos que desconhecia muitos dos pontos ali presentes e que apresentavam uma certa dificuldade nesse momento para resolver as questões.

Logo após esta primeira etapa, levamos para a sala de aula um slide composto pelas informações básicas dos três aspectos da Gramática do Design Visual, “traduzidos” numa linguagem acessível ao entendimento da turma. A aula contou com a participação/interação da maioria dos alunos durante todo o tempo.

Dando prosseguimento, logo após o término da explanação sobre a GDV, aplicamos novamente a atividade com os alunos. Já nesta etapa de realização da tarefa, percebemos uma melhor desenvoltura por parte dos alunos que demonstravam um maior domínio a respeito do que ali era perguntado. Coletadas as atividades, escolhemos a partir do critério “maior produção por parte do aluno”, dez atividades resolvidas antes da teoria, acompanhadas das respectivas atividades pós estudo da GDV, totalizando vinte questionários.

Passamos para a análise das atividades selecionadas e concluímos inicialmente que o trabalho com imagens em sala de aula é algo necessário de extrema importância, uma vez que os alunos estão em contato diariamente com os textos visuais e não são preparados para lê-los de forma correta, extraindo deles o sentido e que tenham significado para sua aprendizagem. Vimos que a maioria dos alunos demonstraram, na primeira etapa da atividade, não fazerem a leitura adequada das imagens que, muitas vezes, apesar de chamarem a

atenção pelos seus atributos como cores, tamanho das letras, participantes ou criatividade, não são lidas com o intuito de compreender a mensagem que pretendem transmitir.

Percebemos também que trabalhar com a leitura de imagens na sala de aula é algo instigante, isto porque os alunos, conforme mencionamos anteriormente, demonstraram interesse e curiosidade ao se depararem com as composições visuais trazidas para análise. A turma, em sua maioria, envolveu-se com a atividade participando e, inclusive, destacando aquilo que achavam mais interessante, ou seja, que mais lhes chamava a atenção.

Quanto ao principal objetivo deste trabalho que, conforme destacamos anteriormente, foi o de favorecer meios, através de uma intervenção na aula de língua materna, para que houvesse o letramento visual dos alunos, pudemos constatar que o resultado foi positivo a esse respeito. As atividades propostas nesta pesquisa indicaram, antes do estudo da GDV, um nível de desconhecimento e dificuldade para a análise de imagens, bem como demonstraram que os dez alunos cujas respostas foram analisadas apresentaram em sua maioria, após o conhecimento da teoria, respostas adequadas, evidenciando que houve o desenvolvimento de sua habilidade de leitura de imagens através do trabalho realizado na aula de língua materna.

Percebemos um olhar diferenciado dos alunos na segunda etapa do trabalho que passaram a identificar os aspectos representacionais, interativos e composicionais das imagens de forma adequada na maioria das explicações expressas por eles, o que pode ser confirmado através da análise do nosso trabalho, porém, destacamos que a preocupação com o letramento visual dos alunos precisa ser uma constante em nossa prática enquanto professores. Nesse sentido, Santos, E. (2010, p. 20) destaca que “Compreender as novas práticas do letramento faz do professor um disseminador dos aspectos multimodais”, ou seja, é preciso que o docente esteja disposto a ser um sujeito letrado visualmente e, conseqüentemente, inserir em sua prática pedagógica o trabalho com os textos multimodais que hoje são uma realidade da vida social dos alunos no intuito de favorecer meios para o letramento visual destes.

Esta pesquisa constitui-se apenas em um ponto de partida no intuito de buscar meios para a promoção do letramento visual dos alunos e sabemos que outras práticas e intervenções surgirão nesse campo, abrindo novos caminhos para o aperfeiçoamento do trabalho com leitura de imagens na aula de língua materna, isto porque, conforme enfatizamos em todo o trabalho, as diversas

linguagens hoje presentes nos textos que circulam no meio onde vivem os estudantes trazem à tona essa necessidade de se explorar as composições visuais no ambiente escolar.

Após a exposição deste tema, esperamos que a pesquisa contribua para um despertar daqueles que fazem a escola, para a importância do letramento visual dos alunos e que anúncios, filmes ou quaisquer outros gêneros multimodais sejam itens presentes na prática pedagógica nas aulas de língua materna de nossas instituições educacionais, uma vez que essa prática de letramento contribuirá tanto para a formação do professor, já que este precisará buscar, primeiramente, ser ele mesmo letrado visualmente, quanto na formação dos alunos, visto que serão orientados de forma que sejam capazes de ler outras imagens nos diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Universitária, 2008.

ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática visual: trazendo a visibilidade imagens do livro Didático de LE. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 14/2, p.61-84, dez. 2011.

ARRUDA, Maria Rodriques. **Aqui a natureza é a estrela**: mesclagem conceptual e redes de espaços mentais na campanha Hollywood da Hortifruti. Lisboa : [s.n.], 2012. 127 p.18

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. R. A. Análise visual-crítica de textos didáticos do Ensino Médio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAL, 6., 2012 Natal. **Anais...** Natal, 2012. v. 1.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BESSA, C. M. B. ; CÂMARA, M. ; BARBOSA, M. V. L. Por uma interpretação da imagem Fotojornalística "Noé na Porta": aspectos multimodais. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. **Anais Eletrônicos** Recife, 2008. v. 1. p. 1-13.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

CÂMARA, Mônica. Urubu rei: uma imagem fotojornalística e suas multimodalidades. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, 2008.

CARDOSO, Jacilene Rodriques. A imagem como recurso persuasivo da propaganda. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, 2008.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In:

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/ Unicamp, 2005.

KNOLL, G. F. Intertextualidade: o anúncio publicitário como produto de relações dialógicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LINGUAGENS, 4., 2010, Erechim. **Anais** 2010.

KNOLL, G. F.; PIRES, V. L. Intertextualidade e propaganda: análise de processos intertextuais em anúncios impressos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIACÃO E DISCURSO, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, p. 1-12.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, jul./dez. 1996.

OLIVEIRA, Cristiano. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008a. Disponível em:
<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>.
Acesso em: 27 jan. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008.

PETERMANN, J. **Textos publicitários multimodais**: revisando a Gramática do Design Visual. Trabalho apresentado ao NP 15 – Semiótica da Comunicação, do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. D. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum**.

Language and Culture, Paraná, v. 1, n. 2, p. 139-146, 2009.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, E. P. dos. **A multimodalidade nos gêneros textuais**: ferramentas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva multiletrada. 2010. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)-Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010.

SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. Brasília, DF: UNB, 2006.

SANTOS, Zária Bomfante dos. **As considerações da gramática do design visual para a construção de textos multimodais**. 2010. Disponível em: <www.unigran.br/.../asconsideracoesdagramaticadodesign>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SILVA, Silvio Porfirio da. Letramentos Múltiplos: a competência leitora visual em foco. **Revista Virtual P@rtes**, São Paulo, set. 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/09/13/letramentosmultiplos>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. Texto Livre. **Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 167-170, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: english in academic and research settings. Cambridge: University Press, 1990.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil**: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos. João Pessoa, 2008.

THEISEN, M. J.; LEFFA, Vilson J.; PINTO, C. M. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, p. 105-119, jan./jun. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VIEIRA, Letícia Alves. **Formação do leitor**: a família em questão. Belo Horizonte: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ANEXOS

ANEXO A - Língua Portuguesa – Atividade

ALUNO(A):

Observe as imagens e responda as questões:

1. Do que se trata cada uma dessas imagens?

2. Que semelhanças há entre elas?

Em relação a segunda imagem, responda:

1. Quais os principais elementos da imagem?

2. Os participantes estão praticando alguma ação? De que modo?

3. Qual a direção do olhar dos participantes na imagem?

4. Qual o distanciamento da imagem em relação a quem a observa?

5. A imagem é realista ou irreal? Comente.

6. Em que ângulo a imagem foi construída?

7. De que lado da imagem se encontra a informação mais importante?
Qual é essa informação?

8. Que aspecto da imagem é mais saliente?

9. Existe alguma informação dada em relação a alguma informação nova? Qual(is)?

10. Onde começa e termina a imagem?

11. Quais cores da propaganda tem relação (in)direta com a imagem do filme?

ANEXO B – Enquete

ENQUETE

- Observe as capas dos filmes a seguir. A qual(is) deles você já assistiu? Assinale com um X nos parênteses.
- Entre os que você já assistiu, circule o que você mais gostou.
- Qual(is) deles você não viu mas gostaria de assistir? Numere na ordem de sua preferência? Utilize os parênteses.



()



()



()



()



()

()



()



()

()



()



()

()



()



()

()

ANEXO C – Slides utilizados na aula sobre a GDV





02



03



04



05



06



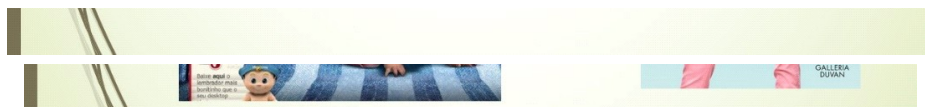
07



08



09



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23

ANEXO D – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS



|

|



|

71

|

|

72

|

|

|

|

|

|



